

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Aktivita podporující spolupráci rodiny s předškolními institucemi na Praze 7

Activities supporting cooperation families with preschool institutions in  
Prague 7

Eliška Jantačová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Aktivity podporující spolupráci rodiny s předškolními institucemi na Praze 7 vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27.4. 2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za její cenné rady v odborných konzultacích, za její čas a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost, osobitý přístup a pomoc při získání potřebných informací a podkladů. Dále bych ráda poděkovala ředitelkám mateřských škol na Praze 7 za jejich spolupráci při vyplňování anketních otázek a také ředitelce Kouzelné fazolky za možnost realizace tvorby a analýzy projektu.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se věnuje spolupráci předškolních institucí s rodinami. Konkrétně pojednává o jednotlivých formách jejich vzájemné a efektivní spolupráce. Teoretická část se zaměřuje na témata výchovy dítěte v rodině, výchovné styly, výchovu a vzdělávání v mateřské škole. Dále jsou analyzovány různé možnosti forem komunikace a spolupráce předškolních institucí a rodin. Empirická část je založena na zjištění konkrétních možností podob a forem vzájemné spolupráce mateřských škol a rodin na Praze 7 a následné realizaci jedné z forem netradiční spolupráce s rodinou ve vybrané předškolní instituci. Cílem bakalářské práce je analýza forem vzájemné spolupráce mezi předškolními institucemi a rodinami a dále její přínos pro dítě předškolního věku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

spolupráce, rodina, rodiče, rodinná výchova, předškolní instituce, předškolní vzdělávání, mateřská škola, učitelka mateřské školy, dítě předškolního věku, komunikace

## **ANNOTATION**

The Bachelor's thesis focuses on cooperation between preschool institutions and families. It covers various forms of cooperation. The theoretical part is focused on child upbringing in its family, upbringing styles and education in preschool institutions. Furthermore, the thesis analyses various kinds of possible form of communication and cooperation of preschool institutions and families. The empirical part is based on finding possible ways of mutual liaison between preschool institutions and families in Prague 7, following a realization one of them. The main Bachelor's thesis purpose is to analyze liaison between preschool institutions and families, as well as investigate its contribution for child's development.

## **KEYWORDS**

Cooperation, family, parents, a family education, preschool institucion, preschool education, nursery school, teacher of nursery school, preschool child, comunication

## Obsah

1	Úvod .....	7
I.	TEORETICKÁ ČÁST .....	9
2	Výchova a vzdělávání dítěte v rodině.....	9
2.1	Rodinná výchova .....	9
2.2	Současné pojetí rodiny .....	10
2.2.1	Výchovné styly v rodině.....	12
3	Výchova a vzdělávání dětí v předškolních institucích .....	16
3.1	Socializace a adaptace dítěte předškolního věku .....	16
3.2	Vliv a role učitelky .....	19
4	Vzájemná spolupráce rodiny s předškolními institucemi.....	21
4.1	Současné pojetí spolupráce předškolních institucí s rodinami .....	21
4.2	Vliv klimatu na spolupráci rodin s mateřskou školou .....	24
4.3	Komunikace jako prostředek ke spolupráci .....	25
5	Možnosti spolupráce předškolních institucí s rodinou .....	28
II.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	37
6	Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek .....	37
7	Výzkumné metody a kritéria hodnocení.....	38
8	Charakteristika výzkumného souboru .....	39
9	Organizace výzkumného šetření.....	43
9.1	Teoretická východiska realizace projektu.....	45
9.2	Rodičovský projekt - „MOJE POVOLÁNÍ“ .....	46
10	Výsledky průzkumu a jejich interpretace .....	52
10.1	Shrnutí .....	58

11	Diskuse .....	61
12	Závěr .....	63
13	Seznam použitých informačních zdrojů .....	65
14	Seznam příloh .....	67

# 1 Úvod

Předškolní instituce a rodina jsou dvě různá prostředí, která ovlivňují rozvoj předškolního dítěte. Jsou to současně také první instituce, ve kterých dochází k výchově a vzdělávání dětí raného a předškolního věku. Obě tato prostředí jsou pro vývoj dítěte velmi důležitá a nelze proto podceňovat jejich vzájemnou provázanost a nebrat je jako „samostatné jednotky“, nýbrž jako celek, který hraje v životě každého dítěte důležitou roli.

Vzájemná provázanost těchto dvou institucí probíhá prostřednictvím nejrůznějších forem komunikace, které jsou realizovány téměř každý den především při předávání dítěte do instituce či z ní. Efektivní vzájemná spolupráce je postavena na vzájemné důvěře všech zúčastněných aktérů a probíhá v nejrůznějších podobách a formách, kterým bude věnována bakalářská práce.

Jedná se o téma velmi aktuální a hodně diskutované. Zejména v poslední době je problematice efektivní spolupráce věnována pozornost jak mezi odbornou, ale i širokou rodičovskou veřejností.

Téma spolupráce předškolních institucí s rodinou je mi velmi blízké. Volbu tématu ovlivnila moje dlouhodobá pedagogická zkušenost, neboť s rodiči předškolních dětí přicházím do kontaktu prakticky denně. Postupem času a s nabývajícím zkušenostmi se čím dál více utvrzuji v jeho důležitosti. Díky souvislým pedagogickým praxím na střední a vysoké škole jsem prošla několika mateřskými školami či jinými předškolními institucemi. Za nejpřínosnější osobně považuji předávání zkušeností přímo od učitelek mateřských škol, které mi zcela přirozenou formou zprostředkovávaly zkušenosti týkající se každodenní komunikace s rodiči, která je základem pro utváření vzájemného vztahu založeného na oboustranném respektu a důvěře. U každé z nich jsem viděla jednak různé formy spolupráce těchto institucí s rodinou, tak i jejich různé úrovně, které jsem mohla porovnávat a brát si z nich ponaučení či naopak příklad, protože u každé mateřské školy tomu bylo jinak.

Za největší přínos považuji praxi v předškolní instituci, kde již třetím rokem vypomáhám na pozici učitelky. Denně se tu setkávám s nejrůznějšími formami komunikace a spolupráce předškolní instituce s rodinou.

Cílem bakalářské práce je popsat a analyzovat různé formy vzájemné komunikace a spolupráce mateřské školy s rodiči. Zjistit, jaké formy spolupráce preferují ředitelky mateřských škol na Praze 7. Těžištěm empirické části je analýza projektu, na kterém je dokumentována přípravná, realizační i evaluační fáze netradiční formy spolupráce s rodinou, která byla realizována ve vybrané předškolní instituci na Praze 7 a to v akademickém roce 2016/2017.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Výchova a vzdělávání dítěte v rodině

### 2.1 Rodinná výchova

*„Rodina je zajisté nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznikla kdysi v pradávných dobách, kdy se člověk ještě moc málo podobal tomu, jak se známe dnes. A vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození a rozmnožování daného živočišného druhu (k tomu není ostatně potřeba rodiny), ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat pro život.“* (Matějček, 1994, s. 15).

V rodině jsou uspokojovány dvě hlavní potřeby. Jednak se jedná o důležitost vztahů v rodině, zejména v pocitu bezpečí (dítěti má rodina poskytovat jistotu a zázemí, pomoc, což blíže souvisí s potřebou druhou). Ta trvá již od pradávna a myslí se jí potřeba péče o své dítě, umožnit mu vzdělávání, vychovávat ho.

S výchovou dítěte v rodině velmi úzce souvisí pojem „interakční model“ (Matějček, 1994, s. 40). Nejedná se pouze o jednostrannou výchovu, nýbrž oboustrannou výchovu. Neučí pouze rodič dítě, ale i dítě učí své rodiče. Jde vlastně o vzájemné působení neboli již zmiňovanou interakci. Aktivní jsou tedy obě strany výchovného působení.

Všichni členové rodiny jsou citově zaujatí. Ať už pozitivně, nebo i negativně. Jak bylo uvedeno, interakční model, zde funguje. Citové působení je vázáno na všechny členy rodiny, kteří prožívají šťastný rodinný život, pocit spokojenosti a radosti. Dále je nutno uvést za pomoci Matějčka (1992) princip soužití a sdílení v rodině, který neznamena pouze soužití v jedné domácnosti, nýbrž navázání velmi blízkého vztahu a sloučení členů rodiny v jeden celek.

Rodinná výchova má primární funkci ve výchově dítěte, která je také aktérem, který formuje vývoj dítěte (Průcha, Walterová, Mareš (2013).

Pojem rodinná identita je jakýsi jev, který dítě přijímá během druhého roku života. Tímto jevem je míněno zejména to, že si dítě uvědomí, kdo je „jeho rodina“. Ví, kdo do jeho rodiny patří, jaký význam v životě pro něj rodina má a ví, že rodina znamená pocit jistoty a bezpečí v ní. (Matějček, 2005).

Po třetím roce života je dítě schopno vstoupit do života širší společnosti a oprostit se od rodinného života. Součástí toho je i příprava na vstup do dětského kolektivu, především mateřské školy.

*„Rodina je díky své specifčnosti a univerzálnosti jedinečná a nenahraditelná instituce. Je prvním prostředím, s kterým se dítě setkává a které se pro ně stává závazným modelem. Dítě v rodině získává první sociální zkušenosti, tím se vytváří základ formování jeho osobnosti. Rodina zároveň reprezentuje danou společnost, její kulturu, tradice, a proto hovoříme o její univerzálnosti.“* (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 180).

## 2.2 Současné pojetí rodiny

Pro současnou rodinu je charakteristických několik rysů:

- **Rodina nukleární (jádrová)** – nejbližší členové rodiny (matka, otec, dítě/děti) tvoří samotné nitro - jádro rodiny.
- **Rodina manželská** – manželé - otec a matka vlastních dětí, dětí osvojených, či dětí z předešlého manželství.
- **Rodina dvougenerační** - tento znak současné rodiny úzce souvisí s předešlým, neboť mluvíme-li o manželství, mluvíme současně také o rodině dvougenerační a to rodiči a jejich dítětem/děti.
- **Rodina tzv. intimně vztahová** - zde hrají zásadní roli právě již zmiňované vztahy a s tím související důvěra, empatie, podpora aj.
- **Privátní individualizace** – *„Vymanění z pout tradice, historicky předávaných zvyků a závazků, majetkových a profesních předurčeností, znamená možnost i nutnost rozhodovat se, volit, nést za své rozhodnutí zodpovědnost, poradit si sám se sebou.“* (Helus, 2007, s. 137).

Rodina plní řadu důležitých funkcí.

**1. Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života** a to primárně v oblasti biologických a psychických potřeb. Jako nejdůležitější se jeví potřeba bezpečí a lásky, domova a pravidelného životního rytmu.

**2. Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte,** která spočívá v potřebě dítěte mít k sobě ty „své“ osoby, věci, domov. Potřebu někam patřit a vytvořit si tak identitu „my“. Tato potřeba se také promítá do pozdějšího života ve formě socializace a vytváření si vztahů k druhým lidem.

**3. Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými,** která se projevuje v aktivitě dítěte a zapojení se do chodu rodiny. Dítě má možnost ukázat své činy, co umí a skrze toto jednání komunikovat s okolním světem.

**4. Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení** ve smyslu vytvoření si kultivace k věcem, majetku, okolnímu světu. Rodina mu představuje předměty, vybavení domácnosti tak, aby si jich dítě vážilo, udržovalo je v pořádku aj.

**5. Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky.** Můžeme také říci, že se jedná o vytvoření pohlavní identity a to za pomoci příkladu matky a otce, babičky a dědečka či jiných členů rodiny.

**6. Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady** a to nejen v otci a matce, kteří mu za pomoci lásky ukazují vzory chování, nýbrž i v široké veřejnosti, se kterou dítě přichází do styku. Vnímá sociální vztahy, učí se a dokáže se i vcítit.

**7. Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého** a to skrze každodenní a naprosto přirozené činnosti, které dítě prostřednictvím rodinného kolektivu koná a je zároveň schopno brát je jako přirozenou součást života.

**8. Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení** a tím se nemyslí pouze vztahy s otcem a matkou, nýbrž i se širšími členy rodiny, kterými jsou například teta, strýc, prarodiče a další členové rodiny.

**9. Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navazuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě.** Konkrétně se může jednat o povědomí dítěte o možných problémech, kterým je třeba v životě čelit, dále mu ujasňuje nejrůznější témata týkající se života ve společnosti, ale zároveň je dítěti místem, kde má pocit bezpečí, jistoty a zázemí.

**10. Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti,** které přicházejí v období vstupu dítěte do školy se vznikem nových zkušeností a situací, se kterými si dítě neví rady. Rodina by tedy měla být tím, kdo dítěti podává rady a doporučení. Díky ní má dítě pocit jistoty, bezpečí a otevřené budoucnosti. (Helus, 2007).

*„Každá rodina je však jiná – má svou jedinečnost a specifikum. Rodina dítěti poskytuje první orientaci, prostřednictvím rodiny vrůstá do společnosti, osvojuje si základní normy lidského chování, učí se základním rolím a seznamuje se s dovednostmi, bez kterých se v dospělosti neobejde, jež jsou často vázány na odlišnost pohlaví. Proto je optimální, když rodinu tvoří matka i otec.“* (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 180).

Ke správnému fungování by právě měla napomoci i mateřská škola a to formou rad a doporučení, které by měly učitelky mateřských škol velmi citlivě směřovat k těm rodičům, jejichž výchova neprobíhá tak, jak by měla.

*„Každé dítě potřebuje určitý řád. Ve výchově nesmí být jen jeden pól. Pokud převládají zákazy, cítí se dítě omezené. Pokud je jen chváleno, nenaučí se snést frustraci, přemáhat se nebo se vcítit do druhého.“* (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 181). Pokud mluvíme o řádu, citlivém směřování rad a doporučení k rodičům předškolních dětí týkajících se výchovy v rodině, je vhodné uvést výchovné styly rodičů.

### **2.2.1 Výchovné styly v rodině**

Existují různé kategorizace (Mertin, Gillernová, 2010, Vágnerová, 2012, Matějček, 1992, Helus, 2007) výchovných stylů v rodině.

Při výchově dítěte hraje velmi důležitou roli osobnost rodičů, která je současně nejdůležitějším prvkem pro utváření klimatu při výchově dítěte. Termín osobnost je velice široký pojem, který v sobě nese určitou originalitu, jedinečnost, neopakovatelnost. Je tedy

jasné, že pokud mluvíme o výchovných postojích, musíme brát zřetel na jistou „pojmovou omezenost“ při vymezování jednotlivých výchovných postojů, které rozdělil Matějček (1992) takto:

- 1. výchova zavrhuující** - nemusí být na první pohled vůbec zjevná. Důvodem nejčastěji bývá, že dítě rodičům nejen svými činy, ale již pouhou existencí připomíná nějaké negativní životní situace, strasti, neúspěchy, ztráty a podobně. Dalším důvodem může být také jiná představa o dítěti a jeho vzhledu, chování. Dítě doslova nesplňuje ideální představy rodičů, což pak může mít při výchově za následek nenaplnění citových potřeb dítěte, jeho trestání (ať cíleně, či neuvědoměle), nevšímání si ho, zanedbávání aj.
- 2. výchova zanedbávající** - podobně jako výchova zavrhuující se projevuje nezjevností až neviditelností postojů rodičů při výchově. Má nejrůznější úrovně. Od lehkého zanedbávání dítěte (neuspokojování jedné z potřeb dítěte), přes středně těžké až těžké zanedbávání dítěte (psychická labilita, či dokonce deprivace dítěte). Zde mají vliv i sociokulturní podmínky rodičů a sociální postavení rodiny. U rodin se špatnými sociokulturními podmínkami je výchova zanedbávající častější. Ale není to ovšem jediným důvodem. Zanedbávající výchova může existovat i v běžných rodinách, kdy v poslední době pozorujeme spíše volnou výchovu než přísnou, jak tomu bylo v minulosti.
- 3. výchova rozmazluující** - je pro dítě nevhodná, protože rodiče jsou na dítě velmi citově vázáni. Neuvědomují si, nebo si nechtějí připustit růst a vývoj dítěte, nedovolují mu přenášení postupné odpovědnosti za sebe a mají tendence řešit vše v životě za něj. Jak již bylo uvedeno, tento typ výchovy s sebou nese velmi hluboké citové vazby, tendenci dělat z dítěte až nemožného jedince z důvodu, že rodič za něj vše udělá, vykoná, vyřídí. S tím úzce souvisí i to, že rodiče se dětem až podřizují, nechávají se jimi řídit, až ovládat.
- 4. výchova příliš úzkostná a příliš projektivní** – takový styl výchovy se projevuje hlavně v přehnaném strachu o bezpečnost dítěte. To pak nemá žádnou volnost, nemůže se samostatně projevovat, experimentovat, hrát si, zkoušet nové věci aj. Rodiče mu z důvodu obav odstraňují všechny překážky a dítě pak nenabírá

zkušenosti v oblasti nových, doposud nepoznaných věcí, situací. Takto vedené dítě pak jedná zpravidla dvojím způsobem: Za prvé dítě tyto situace vyhledává jinde. Je tedy mimo rodinné prostředí akčnější, nebojácné, zapadá do party dětí, u nichž je sklon k přehnané aktivitě vedoucí až k agresi. Za druhé se dítě projevuje mimo rodinu stejně jako v ní. Hůře navazuje kontakty, je pasivnější, neprojevuje se, což pak může mít až za následek, že se stane obětí šikany.

5. **výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte (perfekcionismus)** – se vyznačuje především tím, že rodiče kladou na své dítě přehnané nároky. To je pak přetěžováno nadměrnými nároky a požadavky svých rodičů. Nejčastějším důvodem bývá nedosažitelnost nějakého cíle či úspěchu jednoho z rodičů, který si proto tento požadavek „kompenzuje“ na svém dítěti.
6. **výchova protekční** - je takový způsob výchovy, u kterého záleží na výsledku a cíli výchovy. Nikoliv na způsobu, cestě, díky které dosáhlo jejich dítě nějakého výsledku či úspěchu. Tito rodiče naopak rádi dítěti pomohou v průběhu a v dosažení výsledku, kterého u dítěte očekávají.

Další kategorizaci výchovných stylů v rodině, kterou uvádím ve své práci je dle Heluse:

- **Autoritářský (authoritarian)** je styl, který spočívá především v direktivním vedení a výchově dítěte. V tomto stylu výchovy má své místo i trestání dítěte, a to i formou fyzických trestů. Autor konkrétně zmiňuje zásadu „*mlč a dělej, co ti říkám*“ (Helus, 2007, s. 169).
- **Povolující (permisiv)** je styl stojící až v opozici stylu předešlému. Tento způsob výchovy pojednává o jakési volnosti dítěte, kdy je mu dána svoboda rozhodování. Konkrétně můžeme říci: „*Samo musí vědět, oč mu jde, ať se samo rozhodne a pak vidí, k čemu to vede*.“ (Helus, 2007, s. 169).
- **Styl opřený o autoritu (authoritativ)** je styl výchovy založený především na komunikaci, kdy rodiče dítěti, ač určují hranice a mohou udávat požadavky, tak je vždy formulují nikoliv autoritářsky, jako je tomu v případě prvním, ale naopak tak, aby jim dítě rozumělo a chápalo je.

Výše uvedené styly výchovy dle Heluse, bývají zároveň těmi, které jsou prezentovány ve školních prostředích a patří i mezi ty, které jsou veřejnosti známé. Tato kategorizace také patří mezi nejčastěji uváděné styly učitelských přístupů ve školských zařízeních různých stupňů, a to i v předškolním vzdělávání, kterému je věnována další kapitola.

### 3 Výchova a vzdělávání dětí v předškolních institucích

Mateřská škola bývá nejčastěji první institucí, s níž se dítě setkává. Zde již nemá pouze své vlastní hračky, pokoj, své teritorium. Naopak žádnému dítěti nic osobně nepatří. Díky těmto pro dítě novým vzniklým situacím, se dítě rozvíjí v oblasti sociální. Získává nové dovednosti a zkušenosti. (Vágnerová, 2012).

Pedagogický slovník definuje mateřskou školu jako: „*Školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zprav. ve věku 3 do 6 let.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 148).

Avšak mluvíme-li o předškolních institucích, je důležité zmínit, co je jejich úkolem.: „*Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti podnětné prostředí k jeho rozvoji a aktivnímu učení.*“ (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 156).

Je také důležité zmínit procesy, kterými dítě prochází během předškolního období právě díky docházce do již zmiňovaných předškolních institucí. Těmi jsou socializace a adaptace, které jsou dále rozváděny.

#### 3.1 Socializace a adaptace dítěte předškolního věku

Proces socializace probíhá nejen v rodině, ale i mimo ni. V předškolním věku dochází k přechodu od rodiny směrem k instituci, či k jiným sociálním skupinám. V tomto období se jedná hlavně o přípravu na život ve společnosti z širšího hlediska než jen jako přípravu na školu. S tím souvisí schopnost zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí. K tomu dítěti pomáhá rodina a dodává mu pocit jistoty a bezpečí.

Dítě se pak v předškolním věku právě díky socializaci v různých prostředích setkává s různými rolemi, které jsou důležité pro rozvoj jeho osobnosti. Jak uvádí Vágnerová, jsou to role:

- „*Horizontální role vrstevníka, kterou získává ve vztahu k cizím dětem, např. v mateřské škole nebo dětem ze sousedství, na hřišti apod.*“
- „*Specifikovaná role kamaráda, charakteristická vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti.*“



- „*Institucionálně vymezená role žáka mateřské školy.*“ (Vágnerová, 2012, s. 225).

Pokud mluvíme o socializaci, mluvíme o ní již před počátkem docházky do předškolní instituce. Taková socializace má formu setkávání dětí na veřejných prostorech. Nejčastěji na pískovištích, dětských hřištích, obchodech aj. Při těchto povětšinou náhodných setkáních dochází k prvním bližším navazování kontaktů, prvním pokusům o paralelní hru, či naopak o první konflikty dětí. Právě tyto situace vedou k získávání nových zkušeností a prvním pokusům dětí o vcítění se do druhého dítěte, tedy empatii. Hlavním prvkem při těchto prvních kontaktech s jiným dítětem bývá napodobování, které je pro děti raného věku zcela přirozené: „*Je tedy přirozené, že dítě reaguje na to, co dělalo druhé dítě (např. házelo písek), ale také co slyšelo od druhého dítěte (kupř. jedno dítě začne křičet a druhé se přidá). Učí se tím, že ho napodobuje a že se s ním ztotožní.*“ (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 151).

„*Sociální život dítěte začíná doma. Zde také vzniká významná pevná vazba mezi dítětem a hlavní osobou, která o dítě většinu času pečuje, nejčastěji vazba mezi matkou a dítětem.*“ (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 180).

Socializace může být chápána jako: „*Záměrný proces výchovy a vzdělávání bývá rovněž označován jako proces socializace a kultivace osobnosti dítěte.*“ (Opravilová, 2016, s. 14).

Pokud mluvíme o socializaci dítěte, výchově a vzdělávání dětí v raném či předškolním věku v předškolních institucích, nelze opomenout adaptační období dítěte.

K připravenosti dítěte pro vstup do mateřské školy směřuje častý dotaz ze strany rodičů, kteří si často kladou otázku, kdy je jejich dítě připraveno pro vstup do mateřské školy a jaký je pro to optimální věk. Na tuto otázku však nelze jednoznačně odpovědět, protože je to velmi individuální. Jsou děti, které jsou připraveny pro vstup do mateřské školy již před třetím rokem věku, a naopak jsou děti, které nejsou připraveny ani dlouho po dovršení třetího roku věku. (Opravilová, 2016, Vágnerová, 2012, Koťátková, 2014).

Při samotných přípravách na adaptační období dítěte, nabízejí některé mateřské školy spolupráci s rodinou. A to ještě před začátkem docházky dítěte. Jedná se především o návštěvu dané mateřské školy s maminkou, tatínkem či jinou blízkou osobou. Dítě se zde seznamuje s prostředím, chodem, dětmi, prostory či dokonce přichází do prvního

kontaktu s paní učitelkou. To je dobré jednak pro dítě, tak i pro rodiče. Rodiče díky návštěvě v mateřské škole poznají její prostředí, což jim pomáhá v konverzaci s dítětem o ní. (Koťátková 2014).

K současnému pojetí tohoto důležitého období, kdy dítě začíná docházet do mateřské školy, je fakt, že: *„Současní rodiče jsou připravenější, mají více informací. Od mateřské školy to vyžaduje větší připravenost, profesionalitu a otevřenost. Pokud rodiče svěřují do mateřské školy děti v raném věku, jsou k přístupu mateřské školy ještě citlivější.“* (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 90).

Pokud tedy začne samotné adaptační období dítěte, musíme si uvědomit, že: *„Zapojení dětí raného věku vyžaduje úzkou spolupráci s rodinou dítěte. Je na ředitelce, aby nastavila jasná pravidla, seznámila s nimi rodiče, vysvětlila jim jejich důležitost a vyžadovala dodržování. To vše v partnerském a pozitivně laděném duchu.“* (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 91).

Po celou dobu adaptačního období dítěte je důležitý význam spolupráce s rodinou. Po příchodu dítěte do mateřské školy, či při vyzvedávání dítěte z mateřské školy v tomto prostředí s ním má rodič chvíli pobýt a tím dojít k poznání činností v mateřské škole. Velký podíl na dobré adaptaci dítěte má také informovanost rodičů o obsahu práce. Pokud se rodič zajímá o týdenní či měsíční vzdělávací plány dané mateřské školy, může tato témata vnést i do domácího prostředí.

Důležitým faktorem ovlivňující adaptaci dítěte je také proces vytvoření společné identity „my“ rodiče, děti a mateřská škola, což má na starosti učitelka. Měla by být aktivní v utváření hlubších vztahů s rodiči, ve snaze získat jejich důvěru a ochotu spolupracovat. (Koťátková, 2014).

Dále, co se této počáteční etapy navázání spolupráce mateřské školy s rodinami týče, tak Králíková, Nečesaná (1985) uvádějí důležitost sdělení si aktuálního stavu vývoje dítěte. Při nástupu dítěte do mateřské školy je velmi důležité, aby rodiče učitelkám mateřských škol blíže specifikovali osobnost dítěte, jeho potřeby a nejruznější specifika, která by mohla učitelkám mateřských škol pomoci při zařazení dítěte do kolektivu.

Naopak rodiče od mateřské školy získávají informace o obecně platných vývojových stádiích dítěte předškolního věku. Co by mělo umět a ovládat, jaké by mělo mít návyky, jaké schopnosti, vědomosti a dovednosti jsou předpokládány u dětí před nástupem do mateřské školy. Právě díky těmto informacím mají rodiče dětí první zpětnou vazbu, jak na tom vývojově je jejich dítě. Na čem by měli pracovat, v čem jejich dítě vyniká, v čem naopak ne a rodiče si mohou takto zreflektovat svoji výchovu, která může mít pozitivní, či naopak negativní pohled na úroveň jejich dítěte.

Díky této formě spolupráce rodiny s mateřskou školou a vlivu učitelky, která tyto informace rodičům předává, mohou rodiče poprvé uvažovat nad správností a vhodností své vlastní výchovy a budou dostávat zpětné vazby od mateřské školy při každé další formě spolupráce. Již zmiňovaným vlivem učitelky se dále a podrobněji zabírám.

### 3.2 Vliv a role učitelky

Jednou z kategorizací výchovných stylů učitelek mateřských škol (Oprailová, 2016, Syslová, 2015) uvádí Syslová tři výchovné styly, které učitelky mateřských škol aplikují.

- **Autokratický styl** je takový, u kterého pedagog absolutně využívá svoji moc. Dává dětem příkazy, u kterých je plnění bráno jako samozřejmost. Vystupuje velmi nadřazeně a jedná se hlavně o jednosměrné působení.
- **Demokratický styl** je styl, u kterého se naopak jedná o vzájemné, či oboustranné působení. Uznává, přijímá a je schopen pracovat s jinými názory, které vedou k aktivitě obou stran.
- **Liberální styl** je naopak způsob, kde pedagog neurčuje cíle a přesně zadané požadavky, nýbrž se jedná o volné působení, u kterého je nejviditelnějším prvkem právě volnost a nezávislost. Učitel není vedoucím ani autoritou.

Jak jsem již uváděla v kapitole Výchovné postoje rodičů, tato kategorizace spadá i sem – do výchovných postojů učitelek, kterým: „*přísluší, aby v dítěti rozvíjely to, co se z dosahu oněch prvotních rodinných vychovatelů už přece jen do značné míry vymyká.*“ (Matějček, 2005, s. 169).

Učitelky nesou odpovědnost za co největší harmonii a shodu ve výchově dítěte. Jednou ze zásad je: „*Něco se smí, něco se nesmí, něco se musí – a o něčem se můžeme domluvit.*“ (Matějček, 2005, s. 169).

Učitelka v mateřské škole je tím, kdo určuje hranice, mluví s dětmi o pravidlech, vyjadřuje svoje pochvaly, souhlasy vůči dětem, či naopak nesouhlasy. Tuto situaci vystihuje fakt: „*Mnohdy rodiče až žárlí, že - co řekne paní učitelka, je svaté, kdežto s nimi se dítě dohaduje a diskutuje.*“ (Matějček, 2005, s. 169).

Důležitým druhem komunikace je také neverbální komunikace učitelek mateřských škol, kterou děti velmi citlivě vnímají a kterou učitelka, byť i někdy nevědomě, vyjadřuje a dává najevo své názory na činy a jednání dětí.

Učitelka mateřské školy je prvním tzv. nerodinným vychovatelem dítěte, který ovlivňuje nejen výchovu jednoho daného dítěte, nýbrž i vychovává druhé děti, které do mateřské školy docházejí. Nejdůležitějšími osobami dítěte v předškolním věku, i v době, kdy dochází dítě do mateřské školy, jsou stále rodiče a jeho nejbližší. (Matějček, 2005).

A právě proto je velmi důležité neopomíjet harmonii a jednotnost ve výchově vzhledem k vývoji dítěte předškolního věku.

Výchova dítěte v mateřské škole je vázána jak na prostředí či místo mateřské školy, tak na čas - pracovní dobu učitelky. V tuto dobu se snaží učitelky o co nejkvalitnější pedagogické působení a tím tedy i o výchovu dítěte. Kdežto výchova dítěte v rodině je na tato dvě hlediska zcela nevázaná. Matka nepotřebuje přesné prostředí ani čas, matka matkou zůstane kdekoliv a kdykoliv. Při výchově dítěte v rodině mluvíme převážně o citové výchově. Vztah matka - dítě je absolutně nezaměnitelný a nepostradatelný. Matějček (1994).

„*A co k tomu říká věda? Ta říká, že právě tohle dělá rodinu rodinou – jenom tak se může dítě naučit to nejdůležitější, co mu žádná univerzita nedá.*“ (Matějček, 1994, s. 41).

A právě proto by mělo docházet k onomu propojení a harmonii ve výchově dítěte u těchto dvou prostředí, kterým je věnována další kapitola.

## 4 Vzájemná spolupráce rodiny s předškolními institucemi

Vzájemná spolupráce s rodinou jako postupně měnící se jev, kdy se v minulosti jednalo spíše o jednostranný přenos informací. Podněty vycházely od učitelů mateřských škol směrem k rodičům. Tento model formy spolupráce se postupem doby a kulturních podmínek mění. Syslová a kol., (2015).

### 4.1 Současné pojetí spolupráce předškolních institucí s rodinami

V současnosti se zdůrazňuje role předškolních institucí: „*Právem se říká, že přirozené sociální prostředí vrstevníků činí mateřskou školu v současné době nenahraditelnou. Nicméně dominantní a nezastupitelnou úlohu v předškolním období má rodinná výchova.*“ (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 156).

Oboustranná spolupráce je základem pro správné fungování spolupráce mateřské školy s rodinou. Podněty tedy vychází nejen od učitelů mateřských škol, ale i od rodičů dětí. Dále v současnosti můžeme mluvit o již zmiňovaném tzv. demokratickém stylu, kdy učitel není pouze tím vedoucím, který udává požadavky na dítě směrem k výchově dítěte v rodině, ale i rodiče se mohou spolupodílet na průběhu vzdělávání dětí v mateřské škole, a to několika formami, viz. kapitola formy spolupráce rodin a mateřských škol. (Syslová a kol., 2015).

Důležitý dokument, který se váže k mateřským školám a ke spolupráci s rodinou, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. „*Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je **doplňovat rodinnou výchovu** a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených **podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.***“ (RVP PV, 2017, s. 6).

V němž se také již podrobně a konkrétně mluví o spolupráci mateřské školy a rodiny. Věnuje se jí kapitola 7, která je dále rozpracována v podkapitole: 7.7 Spoluúčast rodičů (viz. příloha č. 1).

Dalším důležitým dokumentem, který je nutno uvést v této kapitole, je Bílá kniha. V ní je zmíněna spolupráce mateřských škol a rodin: „*Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí*

*je a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha, 2001, s. 45). Na tuto citaci a sociální zkušenosti v ní obsažené, se váže také fakt, že když dítě začne navštěvovat mateřskou školu jakožto první instituci, začne být zvědavé a iniciativní vzhledem k dětskému kolektivu, hrám a činnostem obecně. Je vidět jisté nadšení a radost z nového prostředí a nových zkušeností, ale na druhou stranu chce mít neustále blízko rodinu. (Kořátková, 2014).

Proto je v tomto období pro dítě nesmírně důležité, aby mateřská škola a rodina byly provázené, spolupracovaly spolu, komunikovaly a tím doslova *„vytvoří se dítěti bezpečný most pro přecházení do širšího světa a návraty zpět domů.“* (Kořátková, 2014, s. 240). A díky tomuto dítě bude mít onen pocit jistoty nejen v mateřské škole a rodině, ale bude si touto spoluprací jisté i v životě jako takovém. Bude přesvědčeno o vzájemném fungování a nápomoci, které budou mít pro jeho život pozitivní vliv. Právě touto již zmíněnou provázaností a spoluprací se zabývá také Matějček (1992).

*„V této kapitole se chci zabývat funkcí mateřské školy ve vztahu k rodině. Jde v podstatě o pomocné, nápravné či terapeutické možnosti, které mateřská škola již ve své podstatě má a které je jen třeba z ní cílevědomě vytáhnout. Jsou to možnosti:*

- *ovlivňovat výchovné postoje rodičů,*
- *přispívat k socializaci dítěte působením kolektivu,*
- *zprostředkovat odborná doporučení,*
- *poskytovat dítěti i jeho vychovatelům tzv. korektivní zkušenost,*
- *v indikovaných případech působit vysloveně terapeuticky.“* (Matějček, 1992, s. 110).

Funkce jsou rozděleny do několika oblastí, které jsou však vzájemně provázané, mají vazby mezi sebou a kombinují se.

Společné cíle pro rodiče i učitele, které by měly být ve výchově dítěte aplikovány, jsou pro spolupráci velmi důležité. Jedná se zejména o přenášení částečné zodpovědnosti dítěte samo na sebe, kdy by se dítě mělo naučit nést za své činy zodpovědnost, možnosti

si vybírat z více alternativ, které mu učitel či rodič nabízí. Zároveň ale poskytnout dítěti rozvoj přiměřeného sebevědomí, které dítěti napomůže v sebejistotě, aniž by ale bylo na škodu a na úkor druhých lidí. Musíme dítěti vytyčit jistá pravidla pro život ve společnosti, mluvit s ním o tom, že ve světě je řád a rámec chování, které by měly dodržovat nejen děti, ale i dospělí. Také bychom neměli opomenout důležitost mezilidských vztahů a také to, jak nesmírně důležitá je opora, jakou dítě v učiteli a rodičích má. A to hlavně v situacích problémových, které mohou v průběhu života nastat. (Koťátková, 2014).

Obrovský přínos mateřské školy pro rodinu spočívá v poskytování speciálního terapeutického vedení rodiny a tím následného pozitivního vlivu na dítě. Nejde o nedostatečnou informovanost rodičů či dokonce selhávání v oblasti péče o dítě, nýbrž o jednu z výhod, které mateřská škola poskytuje. Je zároveň její povinností a je to od ní očekáváno. Rozumí se tím poskytování odborných rad a doporučení, ke kterým rodiče nemusejí mít přístup, či nemusí o nich mít ani povědomí. (Matějček, 1992).

Zapojení rodičů do vzdělávání předškolních dětí má za následek úspěch v dalším vzdělávání dětí. Rodina má také hlavní výchovnou a vzdělávací funkci při vývoji dítěte a předškolní zařízení (mateřská škola) má pouze doplňující funkci, která má vychovatelům (rodičům) při výchově pomáhat a být s ní jednotná. Naopak díky mateřské škole má dítě další zázemí, kde má pocit bezpečí a jistoty a mimo jiné vyslovuje tuto skutečnost: *„Je po rodině dalším nejdůležitějším prostředím, ve kterém dítě zažívá sociální interakce. Setkává se s různými projevy chování, dostává se do prvních sociálních a emočních konfliktů s vrstevníky.“* (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 121).

Co se vymezení oblasti spolupráce s rodinou týče, tak: *„Soustavná spolupráce mateřské školy s rodinou je podmínkou všestranného a harmonického utváření a rozvoje dětí předškolního věku.“* (Králíková, Nečesaná, 1985, s. 72). A to za pomoci všech dostupných a možných prostředků. Jedním z nejdůležitějších, je klima.

## **4.2 Vliv klimatu na spolupráci rodin s mateřskou školou**

Rodiče si často ani neuvědomují, jakou důležitou úlohu má jejich podpora týkající se docházky dítěte do mateřské školy. Pokud s dětmi o mateřské škole mluví pozitivně, mluví o důležitosti předškolního vzdělávání. Oceňují učitele a činnosti, které se v mateřské škole dělávají, dávají tím svému dítěti důvěru v mateřskou školu, která má za následek vznik pozitivního klimatu v mateřské škole.

Při docházce dítěte do mateřské školy hraje klima velmi důležitou roli, a to i v oblasti komunity rodičů a učitelů, kteří by měli jevit snahu o tzv. lidsky kvalitní klima. Na tvorbě již zmiňovaného lidsky kvalitního klimatu má podíl i přirozená komunikace mezi učitelkami mateřských škol a rodiči. Je důležité nejen samotný sdělovací proces, nýbrž i naslouchání druhé strany. Velmi důležitou roli hraje také vnímání a snaha následného oceňování práce všech členů této komunity a snaha spolupracovat v ní, a to nejen povrchově, nýbrž i do hloubky. Mělo by dojít k vzájemné důvěře, poznávání a přijímání jednotlivých členů komunity bez tvorby předsudků. (Kořátková, 2014).

Autorka také přináší návrhy týkající se širšího propojení vztahů mateřské školy a rodiny. Může mít podobu soužití s institucemi a veřejností, které se nacházejí v místě mateřské školy. Účel těchto soužití má pozitivní vliv nejen pro rodiče s dětmi a mateřskou školu, nýbrž právě i pro instituce a širokou veřejnost, která má přístup k většímu poznání a mateřská škola jakožto iniciátor těchto akcí, může pomoci k odstranění jakýchsi bariér při jejich vzájemné spolupráci.

Důležité je také při negativně vzniklých situacích umět problémy nejen pojmenovat, ale i řešit. Nebát se o nich mluvit, vyjadřovat nesouhlasy, nabízet řešení, ale současně být loajální a transparentní, nikoliv předstírat jen spokojenost či souhlas. Také je velmi důležité přijímat učitele ze strany rodiče, či naopak by měl rodič přijímat učitele jako dobrého, ačkoliv druhá strana může mít opačný názor v přístupu k dítěti a jeho výchově.

Když už hovoříme o tématu umění řešit problémy a vyjadřovat nesouhlasy, ráda bych uvedla jedno z výzkumných šetření, kterým se zabývali Trnková a Čiháček (2003). Výzkum autoři provedli pomocí dotazníkového řešení, a to konkrétně celkem ve 300 mateřských školách (300 učitelů a 300 rodičů) a ve 300 základních školách (300 učitelů



a 300 rodičů). „Z výsledků vyplynulo, že rodiče řeší problémy jak individuálně, tak skupinově, nejčastěji přes Radu školy či rodičovská sdružení.“ (Trnková, Čiháček In Syslová, Najvarová, 2012, s. 506). Toto výzkumné šetření uvedly autorky Syslová a Najvarová jako součást své studie týkající se stavu předškolního vzdělávání v České republice, a to pohledem pedagogického výzkumu v odborném časopise Pedagogická orientace.

Umění řešit problémy je důležité hlavně pro dítě předškolního věku, o němž celá spolupráce je. Důvod je ten, že jakýkoliv negativní až kritický projev či postoj směřovaný k druhé straně, by mohlo vést dítě k pochybám o ní. Proto je nesmírně důležitá již zmiňovaná komunikace, které je věnována další část práce.

### 4.3 Komunikace jako prostředek ke spolupráci

Komunikací jako takovou se myslí: „Sdělování informací, myšlenek, pocitů, dorozumívání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130).

Pokud ale mluvíme o komunikaci jako o prostředku ke spolupráci předškolních institucí s rodinou, je důležité neopomenout komunikační platformy: „Komunikační platformy jsou půdorysem, na němž se odehrávají reálné komunikační výměny.“ (Rabušicová, 2004, s. 72). Jedná se vlastně o takové aktivity spolupráce školy a rodiny, které jsou zaměřeny na komunikaci, kam spadá i jejich cíl.

V České republice se využívají jako komunikační platformy například třídní schůzky, dny otevřených dveří, konzultační hodiny, informace podávané na začátku školního roku či jiné formy spolupráce vybízející se pro vzájemnou komunikaci předškolních institucí s rodinou. Dříve než se zaměřím na již zmiňované formy spolupráce, se nejprve zaměřím na druhy komunikace, které mají vliv na již zmiňované formy komunikace a spolupráce předškolních institucí s rodinou.

Druhy komunikace odborníci rozdělují do několika kategorizací (Helus, 2004, Syslová a kol., 2015 aj.).

Prvním druhem je **jednosměrná komunikace**. A mluvíme-li o spolupráci s rodiči, jedná se pouze o předávání si informací ze strany učitele k rodičům, ba naopak, ze strany rodičů k učiteli.

Dalším druhem je **dvousměrná komunikace**. Tento druh komunikace je pro pedagogickou praxi vhodnější díky získání zpětné vazby. Díky ní dostáváme z druhé strany reakce, zda došlo k porozumění, pochopení, souhlasu, či nesouhlasu a učitel může poté a zpětně reagovat. (Syslová a kol., 2015).

*„Vymezení určitých hranic usnadňuje komunikaci mezi hlavními aktéry vzdělávání dítěte, ale především umožňuje dítěti cítit se bezpečně a jistě v obou prostředích – v rodinném i školním. Tato pravidla pro komunikaci a spolupráci s rodiči mohou být součástí řádu školy nebo ŠVP.“* (Syslová a kol., 2015, s. 238).

*„Fungující komunikace je tedy nezbytným základem, na němž je vystavěn vztah mezi rodinou a školou.“* (Rabušicová, 2004, s. 71). Autorka vyjadřuje fakt, že názory na úroveň komunikace mezi rodiči a školou se často liší a může na ni mít jiný názor každý z účastníků.

Zaměřit bychom se měli hlavně na rozdíly mezi jednosměrnou a dvousměrnou komunikací právě z důvodu, že když mluvíme o spolupráci rodin a předškolních institucí, tak je žádoucí právě již zmíněná dvousměrná, či vzájemná komunikace.

Druhou kategorizaci ve své práci uvádím dle Heluse (2004):

- Třídění podle prostředků – komunikace verbální (slovní, řečové) a neverbální (neřečové),
- třídění podle vyváženosti podílu zúčastněných osob – komunikace symetrická a asymetrická,
- třídění podle sladění zájmů mezi účastníky – komunikace harmonická versus konfliktní,
- třídění podle určujícího stylu – soutěživá a spolupracující komunikace,
- třídění podle převažujícího obsahu komunikace – komunikace emocionálně bezprostřední a komunikace zprostředkovaná společným úkolem a sdílenými pravidly činností. (Helus, 2004, s. 130-135).

Pro téma mé bakalářské práce je důležité hlavně již zmíněná „soutěživá versus spolupracující komunikace“, na kterou by se měli zaměřit hlavně učitelé předškolních institucí, kteří by v komunikaci s rodiči neměli vyvolávat postoj a dojem soutěživosti, nýbrž naopak dojem spolupracující komunikace, která je základním stavebním kamenem pro jakékoliv formy spolupráce, které jsou rozvedeny v další kapitole.

## 5 Možnosti spolupráce předškolních institucí s rodinou

V současné době existuje mnoho možností, jak mohou předškolní instituce spolupracovat s rodinami. S tím souvisí i to, že odborníci tyto možnosti spolupráce kategorizují, či se zaměřují na jednotlivé formy spolupráce s rodinou, které popisují a analyzují je. Proto ve své práci uvádím několik autorů, kteří se zabývají právě kategorizováním či přímým analyzováním různých druhů forem spolupráce.

Jak kategorizace forem spolupráce, tak i jednotlivé výčty možné spolupráce, kterými se uvedení autoři zabývají, jsem sepsala od nejstarších publikací po ty nejnovější.

Nejstarší kategorizací jsem si zvolila takovou, kterou Králíková, Nečesaná (1985) uvedly do tří tzv. etap spolupráce. Každá z těchto etap spolupráce má podobu kolektivních a individuálních forem. Předtím, než uvedu jednotlivé etapy a jejich podoby, je nutno uvést fakt týkající se, jak autorky uvádí, tzv. paralelizaci výchovy, ke které by nemělo docházet. Naopak by se mělo jednat o vzájemné prolínání výchov těchto dvou institucí. Autorky konkrétně uvádějí: *„Toto vymezení se týká i cílové a obsahové stránky práce mateřské školy s rodiči, aby se jejich výchovné působení vzájemně prolínalo, podporovalo a doplňovalo. K tomu je nutné od samého počátku vycházet ze společné koncepce výchovy.“* (Králíková, Nečesaná, 1985, s. 64).

Jak jsem zmínila již výše, autorky uvádějí tři skupiny forem spolupráce mateřské školy s rodinou. Jsou to:

1. Počáteční etapa spolupráce mateřské školy s rodiči
2. Etapa průběžné společné výchovné činnosti
3. Závěrečná etapa spolupráce mateřské školy s rodiči (Králíková, Nečesaná, 1985, s. 64-67).

Každá z této skupiny forem spolupráce se pak dále dělí na dvě podskupiny:

- A. Kolektivní formy práce mateřské školy s rodiči
- B. Individuální formy práce mateřské školy s rodiči (Králíková, Nečesaná, 1985, s. 64-67).

## **Počáteční etapa spolupráce**

Úvodní dopis, který by měli zástupci mateřských škol rozeslat rodičům přihlášených dětí do dané mateřské školy je současně první formou spolupráce v počáteční etapě, která má kolektivní podobu. Tento úvodní dopis by měl být jakýmsi vodítkem, který by měl rodičům napomoci při přípravě na mateřskou školu, co se týče sebeobsluhy, vyjadřování dítěte, měly by zde být uvedeny základní návyky dítěte aj. a to vše dítěti pozitivně formulovat, nejlépe za pomoci prvků motivace, nikoliv zastrašováním.

Další kolektivní formou spolupráce v počáteční etapě je tzv. vstupní schůze, která má sloužit hlavně jako předání základních informací o mateřské škole rodičům. Aby rodiče měli dostatečné informace o mateřské škole, o jejím vedení, o způsobech práce, o programu, o aplikovaných metodách a formách práce aj. Aby rodiče nebrali mateřskou školu jen jako instituci, která plní hlavně funkci sociální, ale hlavně jako instituci pro výchovu a vzdělávání dětí a též jako prostředí, ve kterém bude pobývat jejich potomek.

**Individuální formy spolupráce** v počáteční etapě mají podobu denního setkávání učitele s rodiči, kdy dochází k výměně informací o dítěti, o jeho projevech, o jeho zapojení se v programu či v kolektivu dětí, jeho problémech či úspěších. Nejde jen o předání si informací o dítěti, nýbrž i také o vytvoření přátelského vztahu učitelky s rodičem, o vzájemné důvěře, o zájmu si informace sdělovat.

Důležitá je také pro dítě podpora u předávání si dítěte při příchodu do mateřské školy. Rodiče by měli dítě podporovat a pozitivně motivovat jej k chuti docházet do mateřské školy, a naopak se vyvarovat jakýchkoliv negativních projevů, které by jakkoliv mířily proti mateřské škole.

Tento fakt mohu z vlastní zkušenosti potvrdit. Pokud rodiče mluví o mateřské škole ve smyslu pozitivním, má tento pozitivní nádech a pohled na mateřskou školu i dítě samotné.

Důležitou složkou je také pozorování učitelky. Učitel by měl sdělovat a radit i v oblasti odborné, čili takové, ve které se rodiče dítěte nemusí orientovat (např.: má-li učitel podezření na narušenou komunikační schopnost dítěte). Nejde o pouhé sdělení

vlastního názoru, nýbrž o vzájemnou spolupráci a snahu o nápravu (práce s texty, správný řečový vzor, čtení pohádek aj.).

### **Etapa průběžné společné výchovné činnosti**

V této etapě autorky zcela apelují na citové vztahy mezi učitelkami a dětmi, díky čemu rodiče dětí získají přátelštější vztah k učitelkám. Výchovy v obou prostředích se začínají sbližovat a podobat se.

Do **kolektivních forem** v této etapě autorky řadí zejména výstavy dětských prací, které slouží rodičům nejen jako ukázka bohatosti programu mateřské školy a prezentace, jak je na tom pracovně a výkonově jejich dítě, ale i jako ukázka prací dětí a skupiny jako celku. Rodiče tedy mohou reflektovat, porovnávat úroveň vývoje a výkonu svého dítěte.

Další formou kolektivní spolupráce jsou schůzky s rodiči, u kterých autorky doporučují zapojení dětí (zpěv písní, recitace básniček aj.). Další formou kolektivní spolupráce mohou být sezónní besedy. Ať se jedná o besedy zimní či jarní, kde se rodiče mohou podělit s ostatními dětmi o vlastní zkušenosti např.: s prací na zahradě aj., tak i například námětovými besedami, přednáškami, které mohou vést odborníci pro rodiče s dětmi v prostředí mateřské školy.

Do **individuálních forem** při průběžné spolupráci mateřské školy s rodinami patří hlavně rozhovory, které by měly probíhat neustále, denně. Učitelky by také neměly opomíjet pravidelné zprávy a společné rozbory, které by měly v rodičích vzbuzovat jak podporu ve výchově a přístupu k dítěti, jeho vývoji a posunech, ale zároveň i v reálném, někdy možná až kritickém prodiskutování vývojových úrovní daného dítěte. Rodiče kolikrát podceňují rady učitelů, které potom mohou mít dopad i na vstup dítěte na základní školu.

### **Závěrečná etapa spolupráce mateřské školy s rodiči**

Má dvojí podobu: „*Jednak ročníkovou před prázdninami, jednak při ukončení docházky dítěte do mateřské školy.*“ (Králíková, Nečesaná, 1985, s. 70).

Do **kolektivních forem** spolupráce se řadí díky již vytvořenému vztahu celoškolní besídky, které vypovídají o posunech dětí a vidění mateřské školy jako celku, tak dále

celoškolní výstavy, kde bývá hlavním záměrem poukázat na posun ve výtvarné a pracovní činnosti dětí.

Dále sem lze zařadit také již zmiňované besedy (prázdninové - kde děti s rodiči mohou vyprávět o trávení letních prázdnin, po besedy o přípravě na školu, kdy se hlavně rodiče dozvídají důležité informace potřebné pro nástup dítěte do základní školy.

Také sem patří tzv. „*tablo malých absolventů*“, které je vystihováno nejlépe dětskými fotografiemi, které vypovídají o atmosféře v mateřské škole. Poslední formou spolupráce, která se řadí do kolektivních forem, je závěrečné rozloučení s dětmi, které je realizované za záměrem poděkování rodičům za zapojení se do programu mateřské školy.

Do **individuálních forem** spolupráce při závěrečné etapě, řadí autorky konzultace s rodiči, jejichž děti nejsou dostatečně připraveny pro vstup na základní školu. Při těchto konzultacích se učitel a rodič s dítětem soustředí na tu vývojovou stránku dítěte, kterou je potřeba pro vstup do základní školy posilnit.

*„Výchova je složitý proces, v němž se i vychovatel sám vychovává a je vychováván, a k tomu dává i příležitost vzájemná spolupráce učitelek a rodičů.“* (Králíková, Nečesaná, 1985, s. 67).

Tuto kategorizaci považuji za velmi podrobnou a nahlízející na téma z více úhlů. Do každé etapy, která se dále dělí na již zmiňované individuální či kolektivní formy spolupráce autorky uvedly i konkrétní formy spolupráce, což považuji za vhodné vzhledem ke čtenáři, kterým může být třeba i rodič – laik.

Druhým autorem, jehož kategorizaci také uvádím, je Epstein (1995), který řadí formy spolupráce dle nejčastějších a nejvíc využívaných strategií zapojování rodičů do vzdělávání dětí, které shrnul do šesti kategorií:

1. Zaměření na děti
  - komunikování,
  - rodičovství,
  - stimulace rozvoje dítěte.

## 2. Orientace na předškolní zařízení

- pomoc,
- rozhodování,
- spolupráce s komunitou. (Epstein In Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 122).

**Komunikování** by mělo být efektivní formou spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí týkající se především pokroků dítěte, programu aj.

**Rodičovstvím** autor myslí napomáhání rodinám v utváření jejich rodinného prostředí, zázemí, a to podobou nejrozumnějších vzdělávacích přednášek pro rodiče předškolních dětí.

**Stimulací rozvoje dítěte** je myšleno zejména poskytování informací rodičům o jejich dítěti a poskytování návrhů a názorů učitele na výchovu a rozvoj dítěte.

**Pomoc** předškolnímu vzdělávání od rodičů získáváním především podpory rodičů. A to zejména ve smyslu podílení se rodičů na zkvalitňování prostředí mateřské školy či přímého zapojení se do programu například při doprovodech na výletech aj.

Také **rozhodování** rodičů o předškolním vzdělávání má svůj význam. Rodiče tak mohou dostat možnost například formou rodičovských rad spolurozhodovat o předškolním zařízení, kam jejich dítě dochází.

Poslední formou podle Epsteina, je **spolupráce s komunitou**, a to v širším slova smyslu, například s různými neziskovými organizacemi aj.

Tato kategorizace udává jakési důležité okruhy, na které by formy spolupráce měly být zaměřeny. Naopak nechává otevřenost předškolním institucím, díky které si může předškolní instituce realizovat takové formy spolupráce, které upřednostňuje.

Třetí autorka, která se zabývá možnostmi spolupráce s rodinou, které dělí do dvou skupin, úvodem nejprve mluví o důležitosti partnerského vztahu mezi rodiči a školou. „*Je zřejmé, a píše o tom řada autorů, že partnerství mezi rodiči a školou je spíše ideálem než běžně žitou skutečností. Pro to, aby mohl být naplňován, je třeba vytvořit prostor k naslouchání a informování, ale také ke společné činnosti a rozhodování.*“ (Rabušicová, 2004, s. 53).

V první řadě se jedná o **aktivity tzv. prezentační**. V těchto aktivitách jde především o zmíněnou prezentaci dětí. Jejich výtvorů, výrobků, obrázků, a to ve formě výstav



dětských prací, či naopak v prezentaci toho, co děti umí a čemu novému se naučily a to formou besídek, představení, sportovních dnů, turnajů a podobně.

Druhou skupinou **aktivit jsou tzv. společenské**. Tyto aktivity se mohou realizovat za přítomnosti dětí, nebo i bez nich. Tyto aktivity se od prezentačních liší zejména v jejich náplni. V této skupině aktivit, jak již z názvu vyplývá, jde o jakousi společenskou událost. Je tedy pochopitelné, že primárním cílem nebude předvádění toho, co děti umí, jako tomu bylo ve skupině první, ale naopak hlavní cíl tkví ve společném trávení času, prohloubení vztahů, větším poznání a hlubším seznámení.

*„Příležitosti k budování výchovného partnerství, jsou především takové aktivity, které umožňují rodičům nahlédnout a zapojit se do školního života, popř. tento život spoluvytvářet.“* (Rabušicová, 2004, s. 55).

V pedagogické praxi je zapotřebí obou dvou skupin a je jen na mateřské škole, které aktivity realizuje. *„Obecně se má za to, že partnerský vztah nastává mezi lidmi a institucemi tehdy, když se obě strany vzájemně respektují, akceptují postavení a přínos druhé strany pro daný proces a jsou ochotny diskutovat o tom, jak mohou ve vzájemné spolupráci či součinnosti daný proces daný proces zlepšit.“* (Rabušicová, 2004, s. 52). Zjednodušeně řečeno, pokud obě strany mají zájem o spolupráci a zároveň se dokáží vzájemně respektovat, je to dobrý základ pro vytvoření dobrého partnerského vztahu mezi školou a rodiči.

Tato autorka uvádí kategorizaci v obecném měřítku a analyzuje formy spolupráce z hlediska zapojení činnosti dětí, či naopak jejich možnou absenci.

*„Základem je známá klasika – třídní schůzky, den otevřených dveří, určité hodiny pro konzultaci s učitelkami, výstavy dětských prací, jiné akce a besídky. Nabízejí se i možnosti rodičovské přítomnosti při výletech a náročnějších akcích.“* (Kořátková, 2014, s. 109).

Syslová a kol. (2015) pojednává o celkem pěti konkrétních formách spolupráce s rodinou:

**Občanské sdružení rodičů** je efektivní forma spolupráce zejména díky rychlosti šíření informací nejen ze strany mateřské školy směrem k rodičům, ale naopak i od rodičů směrem k mateřské škole. To bývá považováno rodiči kolikrát až za problematické (stydí

se, nechtějí řešit problémy a konflikty napřímo). Tato forma spolupráce je také efektivní zejména díky větší míře spokojenosti rodičů dětí.

**Aktivní vstupování rodičů do činností a her svých dětí**, můžeme nazvat jako opravdu přímou spolupráci. V pedagogické praxi nám nejde pouze o předávání si informací, nýbrž i o přímý kontakt mezi rodiči dětí a mateřskou školou. Pro dítě má tato forma spolupráce pozitivní vliv. Dítě vidí skutečnou vzájemnou spolupráci mateřské školy s jeho rodiči. Tato forma spolupráce nepatří mezi časté, jelikož mnoho mateřských škol nepovažuje za vhodné vpouštění rodičů do tříd (mimo předem domluvené hodiny).

Pedagogický proces není vždy zcela bezchybný a učitelky mateřských škol se bojí například možné nekázně dětí či nedokonalosti pedagogické práce. Často si však neuvědomují, že právě díky tomuto si rodiče často uvědomí, jak je pedagogická práce náročná a může dojít tak k většímu pochopení ze strany rodičů, či kolikrát až k obdivu.

O této formě spolupráce píší v praktické části své práce, kde využívám právě této formy spolupráce při analýze projektu.

Další často mylnou domněnkou ze strany pedagogických pracovníků bývá to, že rodiče se zaměřují na práci pedagoga, nikoliv na projevy vlastního dítěte, jeho ochoty pracovat, zapojit se do kolektivu a podobně.

**Adaptační program** začíná přijetím dítěte do mateřské školy a jeho první návštěvou. Čím dál více mateřských škol si uvědomuje důležitost adaptačního procesu, během kterého se dítě seznamuje s novým prostředím, jeho fungováním a kolektivem. Díky spolupráci s rodiči má dítě zpočátku u sebe někoho, kdo mu dává pocit bezpečí a jistoty. Když mluvíme o adaptačním procesu, tak nemluvíme pouze o adaptaci na nové prostředí, nýbrž i o vytvoření si vztahu mezi učitelem a rodiči a následně o vybudování důvěry. Díky prvnímu příchodu dítěte s rodičem/rodiči do třídy, mohou učitelé mateřských škol na vlastní oči vidět, jak rodiče komunikují s dítětem, a naopak rodiče mohou pozorovat učitele, kolektiv a organizaci činností a her, jejich vzájemnou spolupráci, komunikaci.

**Vstupní pohovor** nepatří mezi nejčastější formy spolupráce. Některé mateřské školy si jej však zařazují do svých aktivit na podporu spolupráce a zjištění si informací o dítěti,

výchově, rodině a jiných důležitých poznatcích, které by měly učitelky mateřských škol znát, a to ještě před vstupem dítěte do mateřské školy.

**Konzultační hodiny** jakožto další forma spolupráce jsou vhodné zejména proto, že je získán určitý čas na předání si informací o dítěti nejen ve chvíli, kdy nastane nějaký problém týkající se například zdravotního stavu dítěte, nebo vzniklého konfliktu. Tento čas může být věnován obecnému předání si informací mezi učitelem a rodičem o dítěti, jeho vývojovém stádiu, jeho posunech, úspěších, ale i nedostatecích. Ačkoliv učitel s rodičem mluví každý den, často není prostor na předávání si takovýchto informací, které nemusí být zrovna akutní, ale jsou pro další vývoj dítěte velmi důležité.

Také zmiňuje další možnosti spolupráce mateřské školy s rodinou, mezi které patří:

- Rodičovské schůzky,
- nástěnky s informacemi pro rodiče,
- webové stránky mateřské školy,
- informační letáky,
- školní časopis,
- zapojení rodičů do dění mateřské školy formou akcí při významných dnech jako jsou např.: oslavy Vánoc, Dnu matek, Dnu dětí aj.,
- tvořivé akce,
- spolupodílení se na plánování školy,
- autoevaluace mateřské školy,
- otevřenost mateřské školy veřejnosti. (Syslová a kol., 2015, s. 239-242).

Tato kategorizace, kterou uvádí Syslová a kol. (2015) mi byla východiskem pro tvorbu anketních otázek v praktické části mé práce.

*„Mateřské školy informují rodiče o své vzdělávací činnosti prostřednictvím nástěnek, webových stránek, výstavek dětských prací, některé mateřské školy vydávají i vlastní časopis. Pravidelná komunikace pedagogů s rodiči je základem pro efektivní spolupráci*

*směřující k spokojenosti dítěte a podpoře jeho vývoje.*“ (Kropáčková In Opravilová, 2016, s. 157).

Jak již z této kapitoly vyplývá, existuje mnoho forem spolupráce, které mohou mateřské školy či jiná předškolní zařízení realizovat. Je pouze na daném předškolním zařízení, které z forem spolupráce s rodinou upřednostňuje a realizují. A právě analýzou různých forem spolupráce, které realizují mateřské školy na Praze 7, jejich četnosti a efektivitě se věnuje praktická část bakalářské práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **6 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek**

**Cílem výzkumného šetření** je zjištění nejčastějších forem spolupráce mateřských škol s rodinou na Praze 7 a analýza projektu, jakožto netradiční forma spolupráce předškolní instituce s rodinou. Jako součást výzkumného šetření jsem ve své práci použila anketních otázek a analýzy projektu.

Dílčím cílem práce je analýza četnosti a efektivnosti forem spolupráce s rodinou. Dále také sebereflexe ředitelky mateřských škol, zda je jejich spolupráce s rodinami podle jejich názoru dostačující, či nikoliv. Dalším dílčím cílem je zjistit, zda si ředitelky těchto mateřských škol uvědomují, v čem spočívá jejich spolupráce s rodinami a jaký vliv má na rozvoj dětí, které dochází do jejich mateřské školy.

K dosažení cílů bakalářské práce jsem si zvolila následující výzkumné otázky:

#### **1. Jaké jsou nejčastější formy spolupráce s rodinami v mateřských školách na Praze 7?**

K získání odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem zvolila kvantitativně orientovaný přístup, konkrétně metodu anketních otázek, které jsem položila ředitelkám mateřských škol na Praze 7.

#### **2. Co přináší tvorba projektu „Moje povolání“ zúčastněným aktérům po stránce sociální?**

Odpověď na tuto výzkumnou otázku jsem získala naopak kvalitativně orientovaným přístupem, a to konkrétně metodou pozorování a nestrukturovaných rozhovorů během realizace projektu „Moje povolání“.

Cílem je také získání odpovědí na výše uvedené výzkumné otázky.

## 7 Výzkumné metody a kritéria hodnocení

Při své bakalářské práci jsem využila jak kvantitativních, tak i kvalitativních metod výzkumu.

Pro **výzkum na Praze 7** jsem využila z kvantitativních metod, konkrétně metodu anketních otázek vlastní konstrukce, které jsem rozeslala do všech mateřských škol na Praze 7.

Anketní otázky jsem zasadila do tématu své práce, a díky získaným datům analyzuji různé formy spolupráce, jejich četnost a efektivitu. Anketní otázky jsou koncipovány jako anonymní, protože věřím, že respondenti díky již zmíněné anonymitě budou více otevření a nebudou se bát projevit vlastní názor týkající se tématu mé práce.

Anketní otázky jsou zaměřeny na:

- Zjištění realizovaných forem spolupráce mateřských škol a rodin na Praze 7 a jejich následné četnosti,
- zjištění efektivitu jednotlivých forem spolupráce,
- zjištění spokojenosti respondentů týkající se počtu realizovaných forem spolupráce s rodinou,
- zjištění aktivity rodičovské veřejnosti při aktivitách podporujících spolupráci s mateřskou školou z pohledu respondentů.

Z kvalitativních metod jsem využila **analýzy projektu**, který jsem realizovala v předškolní instituci na Praze 7 (její představení viz níže).

K analýze projektu „Moje povolání“ jsem použila tyto techniky:

- Přímé pozorování,
- nestrukturované rozhovory s rodiči, dětmi, učitelkami.

## 8 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumným souborem pro **výzkum na Praze 7** se staly ředitelky všech jedenácti mateřských škol (uvedených v rejstříku škol a školských zařízení) na Praze 7. Dále již jen respondenti. Nejprve jsem všechny respondenty osobně telefonicky kontaktovala. U několika mateřských škol mi byl sdělen jiný telefonický kontakt, na který se mám obrátit, nebo mi byl dán jiný čas. Postup telefonického kontaktování byl takový, že jsem se vždy nejprve představila, vysvětlila jsem respondentům, jaký je důvod mého kontaktování. Dále jsem uvedla, proč se na ně obracím a uvedla je do tématu mé bakalářské práce. Následně na telefonické kontaktování jsem respondentům daných mateřských škol rozeslala pomocí elektronické pošty anketní otázky, na které mi poté odpověděli.

Z jedenácti mateřských škol (viz. tabulka č. 1.) se mnou bylo ochotno spolupracovat devět, u kterých jsem poté provedla analýzu forem spolupráce.

Tabulka. č. 1. – výčet mateřských škol na Praze

Název školy	Město	Ulice	č. p.	M. část.
Katolická mateřská škola sv. Klimenta	Praha 7	U Uranie	1080	Holešovice
Fakultní mateřská škola při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Praha 7, Na Výšinách 3	Praha 7	Na Výšinách	1075	Bubeneč
Mateřská škola Kostelní, Praha 7, Kostelní 37/7	Praha 7	Kostelní	37	Holešovice
Mateřská škola, Praha 7, Letohradská 1a	Praha 7	Letohradská	712	Holešovice
Mateřská škola, Praha 7, Nad Štolou 6	Praha 7	Nad Štolou	1277	Holešovice
Mateřská škola Nad Kazankou, Praha 7, Nad Kazankou 30	Praha 7	Nad Kazankou	230	Troja
Mateřská škola U Uranie, Praha 7, Na Maninách 1080/29a	Praha 7	Na Maninách	1080	Holešovice
Fakultní základní škola PedF UK a Mateřská škola U Studánky Praha 7, Umělecká 8	Praha 7	Umělecká	850	Holešovice
Základní škola a Mateřská škola Praha 7, Tusarova 21	Praha 7	Tusarova	790	Holešovice
Mateřská škola Klárka s.r.o.	Praha 7	Dobrovského	527	Holešovice
Ekocentrum Podhoubí a Ekoškola Rozárka, mateřská škola, z. ú.	Praha 7	Pod Havránkou	12	Troja

(Zdroj: <https://profa.uiv.cz>)

V **analýze projektu** se stala výzkumným souborem Kouzelná fazolka, která jako soukromé předškolní zařízení vznikla v září roku 2012. Sídli na adrese Korunovační 8/164, 170 00 Praha 7. Kouzelná fazolka je členěna na dvě třídy. „Bílé fazolky“ (mladší - 2,5 - 3,5 let) a „Zelené fazolky“ (starší - 3,5 let - 6 let).

V prostorách Kouzelné fazolky byl realizován projekt „Moje povolání“ na podporu spolupráce s rodiči (viz níže).

Jelikož se v celé své bakalářské práci zabývám tématem aktivitami podporujícími spolupráci rodiny s předškolními institucemi, považuji za více než důležité uvést všechny formy spolupráce, které aplikuje Kouzelná fazolka a poté se zaměřit na tu, kterou jsem analyzovala.



Níže bych tedy uvedla formy spolupráce s rodinou, které Kouzelná fazolka realizuje. Dovolila jsem si je rozdělit do dvou skupin:

**1. Formy spolupráce realizované mimo prostory Kouzelné fazolky:**

- Akce pořádané na začátek a na závěr školního roku (společné výlety, společné plavby parníkem, víkendové výlety),
- akce vázané na roční období (Čarodějnice pro Prahu 7, Vynášení Morany, Vánoční besídky),
- spolupráce za pomoci elektronických či veřejných služeb (emaily, telefonáty, sms zprávy, články ve zpravodaji, časopisech aj.),
- podílení se rodičů na programu Kouzelné fazolky (návrhy exkurzí či vzdělávacích programů mimo její prostory).

**2. Formy spolupráce realizované v prostorách Kouzelné fazolky:**

- Akce související s počátkem docházky dětí do Kouzelné fazolky (rodičovské schůzky, adaptace dětí),
- formy spolupráce pro přímou komunikaci učitel - rodič (konzultační hodiny či individuální schůzky s rodiči, návštěvní hodiny),
- spolupráce pro širokou veřejnost (den otevřených dveří),
- spolupráce spojené s přípravou do ZŠ (zkušební zápisy do prvních tříd pro předškolní děti, pasování předškoláků na školáky),
- formy spolupráce pro možnosti vidění vývojového posunu dětí (výstavy dětských prací),
- možnost rodičů vyjádřit vlastní názor papírovou, či slovní formou ohledně Kouzelné fazolky (vyjádření návrhů či podnětů pro rekonstrukci a její vzhled aj.),
- reciproční služby (pracovní náplň rodičů pomáhá fungování Kouzelné fazolky a naopak je jim sníženo školné),
- spolupráce na přímé zapojení se rodičů do dění Kouzelné fazolky (tvořivé, pracovní a výtvarné dílny, rodičovský projekt „Moje povolání“).

Na všech aktivitách pro podporu spolupráce předškolního zařízení s rodinami výše uvedených (kromě jedné - vysvětleno viz níže), jsem se podílela na jejich přípravě a účastnila se na nich.

Aktivitou na podporu spolupráce s rodinou, na které jsem se nepodílela, byly zkušební zápisy předškolních dětí do základních škol. Jednalo se o zkušební zápis s předem domluvenou základní školou. Této akce jsem se neúčastnila z důvodu, že učím ve třídě malých dětí, které jsou ve věku 2,5 - 3,5 let. Na zkušební zápis šly učitelky dětí, které učí ve třídě starších dětí.

Ve své bakalářské práci se zabývám podrobně projektem, který je uveden jako poslední („Moje povolání“) a má podle mého názoru největší vliv na rozvoj sociální stránky dítěte a který se stal velmi úspěšným.

## 9 Organizace výzkumného šetření

Organizace **výzkumu na Praze 7** probíhala nejprve pomocí úvodního telefonického kontaktování všech mateřských škol na Praze 7 a následně rozesláním anketních otázek s doplňujícími otázkami o respondentech a o mateřské škole, v níž působí. Anketní otázky byly rozeslány pomocí elektronické pošty koncem měsíce března roku 2017.

Všem jedenácti respondentům jsem dala na výběr ze dvou možností postupu vyplnění anketních otázek. První možností byla realizována společnou domluvou na opětovném telefonickém kontaktování a vyplnění anketních otázek po telefonu. Druhou možností bylo vyplnění anketních otázek pomocí emailu. Při sběru anketních otázek byly využity oba nabízené postupy.

Sběr anketních otázek probíhal od konce března do 11. 4., kdy mi byl poslán poslední email s vyplněnými anketními otázkami.

Anketní otázky se skládají celkem z šesti volně sestavených otázek. Z jedné tzv. množstevní otázky, ze tří otevřených a ze dvou uzavřených, neboli dichotomických (ano/ne viz níže).

Kritériem hodnocení se staly samotné anketní otázky, které byly poté zvlášť vyhodnoceny.

Odpovědi z uzavřených otázek, byly vyhodnocovány procentuelním poměrem. U odpovědi z uzavřených, neboli dichotomických otázek, bylo vyhodnocování zcela jednoznačné. Odpovědi z otevřených otázek byly pro vyhodnocení více obtížné z toho důvodu, že někteří respondenti u otevřených otázek odpovídali pouze heslovitě, nikoliv ve větách. Odpovědi na otevřené otázky byly nejprve kategorizovány do tzv. vhodných skupin (vhodnou skupinou se myslí kategorizace dle Syslové (2015) a poté stejně jako odpovědi uzavřené neboli dichotomické a množstevní, byly tyto otevřené otázky statisticky zpracovány a vyhodnoceny, stejně jako otázky uzavřené.

Jak jsem již uvedla v teoretické části, Syslová (2015) jakožto autorka, jejíž kategorizace forem spolupráce mateřské školy s rodinou mi byla inspirací pro vytvoření podkladu pro jednotlivé anketní otázky, jsou uvedené v kapitole: „3. 3. Formy spolupráce mateřské školy s rodinou“, kterými jsou:

- Občanské sdružení rodičů,
- aktivní vstupování rodičů do činností a her svých dětí,
- adaptační program,
- vstupní pohovor,
- konzultační hodiny,
- rodičovské schůzky,
- nástěnky s informacemi pro rodiče,
- webové stránky mateřské školy,
- informační letáky,
- školní časopis,
- zapojení rodičů do dění mateřské školy formou akcí při významných dnech jako jsou např.: oslavy Vánoc, Den matek, Den dětí aj.,
- tvořivé akce,
- spolupodílení se na plánování školy,
- autoevaluace mateřské školy,
- otevřenost mateřské školy veřejnosti.

Na základě této kategorizace jsem volila anketní otázky, které měly volnou podobu (viz výsledky výzkumu.)

K **analýze projektu** „Moje povolání“, je nutno uvést, že se tento projekt, který se rodičům představil již na úvodních třídních schůzkách na konci srpna roku 2016 před začátkem školního roku, jako vize do budoucnosti nerealizoval od začátku školního roku. Díky rozšíření Kouzelné fazolky a adaptacím, které probíhaly v průběhu srpna, září a začátkem října, se o projektu opět začalo mluvit až na konci měsíce října 2016.

Rodičům ředitelka Kouzelné fazolky za všechny členy pedagogického sboru rozeslala prostřednictvím elektronické komunikace s opětovným uvedením základních informací

o připravovaném projektu. Na základě této elektronické komunikace se rodiče o projekt začali více zajímat a ptali se jak paní ředitelky skrze elektronickou komunikaci, tak i nás paních učitelek osobně a to v době provozu Kouzelné fazolky.

Náplní rozhovorů byly podrobnější informace o projektu, zodpovídání dotazů o průběhu a náplni projektu a upřesnění požadavků a představ o něm. Následně na to, byl v šatně na informační tabuli pro rodiče vyvěšen plakát, na který se již rodiče, kteří se chtěli přímo podílet na tvorbě projektu, mohli zapsat do termínu jim vyhovující (zatím pouze týden v měsíci.) Následně nato probíhala konkrétnější domluva, vždy nejprve přes paní ředitelku, která si vyjasnila s rodiči dětí nejprve náplň jejich aktivity a přesný termín, kdy rodiče přijdou do Kouzelné fazolky.

Poté paní ředitelka informovala nás paní učitelky o termínu akce, kdy rodič přijde a na nás bylo se individuálně s rodičem domluvit. Konkrétně šlo o domluvu týkající se doby trvání, představ o formě spolupráce, pomocí které bude povolání předvedeno, potřebách a pomůckách. Domlouvali jsme se také s rodiči o možné náplni jejich povolání, jelikož rodiče byli občas až stydliví a měli doslova strach předstoupit před třídu dětí. Často si nevěděli rady s tím, co mají dětem vůbec říci o svém povolání a co mají s nimi udělat za aktivitu. My jsme se snažily být co nejvíce vstřícné a nápomocné rodičům. Pomáhaly jsme s nimi naplánovat co nejpodrobněji průběh celé jejich návštěvy. Poté mohla realizace aktivit začít.

Na realizaci projektu a jeho následné analýze, se zaměřuji od srpna roku 2016, kdy byl připravený projekt přednesen rodičům dětí, které dochází do Kouzelné fazolky, a to na úvodních třídních schůzkách.

## **9.1 Teoretická východiska realizace projektu**

Teoretickým východiskem při realizaci projektu „Moje povolání“ mi byla jedna z kategorizací forem spolupráce, kterou ve své knize uvádí Syslová a kol. (2015), v níž autorka uvádí konkrétní formu spolupráce v podobě „aktivního vstupování rodičů do činností a her svých dětí“. O této formě spolupráce autorka píše, že patří mezi opravdu přímou, naopak se tato forma spolupráce neřadí mezi časté. *„Vstupy rodičů do tříd nejsou zaměřené na sledování práce učitele, ale především na dítě. Pro děti je mnohem snazší*

*provést rodiče třídou a ukázat jim horní kouty, případně výsledky činností umístěné na výstavkách, než jim odpovídat na otázky typu, co dělaly celý den.“* (Syslová a kol., 2015, s. 237).

Druhým teoretickým východiskem je kvalitní klima ve společné komunitě rodičů a učitelů. Konkrétně se jedná o: „**Umět ocenit práci a snahy ostatních členů společné komunity (učitelů, rodičů, dětí, technického personálu).**“ (Koťátková, 2014, s. 154).

Pokud mluvíme o přímém vstupování rodičů do programu mateřské školy, je zde důležitá podpora a umění ocenit práci druhých, která se úzce váže k analýze projektu.

Třetím teoretickým východiskem je mi fakt týkající se samotné přítomnosti rodičů ve třídě dětí: „*Naše zkušenost vypovídá, že se rodiče zpočátku ostýchají být ve třídě aktivní. Nemají představu a většinou ani žádnou osobní zkušenost s tím, jak by mohli být ve třídě užiteční.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 177). A právě k tomuto se vztahuje tvorba projektu „Moje povolání“, kde rodiče dětí mají možnost přímo se zapojit do fungování Kouzelné fazolky a podílet se tak i na tvorbě programu a to vše bez ostýchavosti a strachu vstoupit do třídy dětí.

## **9.2 Rodičovský projekt - „MOJE POVOLÁNÍ“**

### **Úvod a přípravná fáze**

Za formu spolupráce, díky které provádím analýzu projektu, jsem si vybrala takovou formu spolupráce, která není až tak obvyklá ve většině předškolních institucí. Dalo by se až říci, že se jedná o netradiční formu spolupráce s rodinou a z mého pohledu je důležitá zejména pro rozvoj sociální stránky dítěte (viz níže).

V přípravné fázi projektu nebylo za potřebí zvláštních opatření či úprav prostor, ve kterých se jednotlivé aktivity konaly. Jednalo se vždy o drobné úpravy spočívající v odstranění předmětů z prostoru, přípravě židlí či potřeb, které se využily v druhé části – tedy tvořivé aktivity. Přípravu měly na starosti učitelky, které byly zároveň těmi, které byly v této fázi nejvíce aktivní. Přípravovaly také samotné děti na to, co se bude daný den v Kouzelné fazolce dít, aby nedošlo k negativním emocím zejména u malých dětí („Bílé fazolky“ - děti ve věku zpravidla 2,5 – 3,5 let), které občas špatně nesou změny v programu. Tomuto učitelky předcházely, aby měla realizační fáze poklidný průběh s pozitivní atmosférou.

Náplň projektu měla vždy dvě části.

1. Představení svého jména a jména dítěte, jehož je rodičem. Dále také představení svého povolání a uvedení základních informací o náplni povolání.
2. Samotná aktivita (předvedení povolání – pokud je to možné, či tvořivá aktivita na dané povolání.)

Rodiče dětí, kteří realizovali projekt „Moje povolání“ byli z těchto profesí:

1. Šperkařka
2. Stomatoložka
3. Učitel fyziky na střední škole
4. Sedlář
5. Učitelka prvního stupně
6. Orientální tanečnice
7. Pekařka

Dále se projektu účastnily dvě maminky, které jsou v současné době na mateřské dovolené, na které byl jejich projekt záměrně založen. Tyto maminky přišly do Kouzelné fazolky s miminkem a povídaly dětem o péči o miminko (viz níže).

Na základě profesí jednotlivých rodičů, jsme s nimi při úvodní domluvě (viz kapitola 9. Organizace výzkumného šetření) vymysleli název aktivit, které odpovídaly jejich profesím. Takto nazvaná aktivita pak byla přednesena ostatním rodičům dětí a dětem samotným.

Název akcí při realizaci projektu „Moje povolání“ byl:

1. „Tvořivá dílnička a výroba náramků“
2. „Zuby“
3. „Fyzikální pokusy“
4. „Péče o miminko 1“
5. „Péče o miminko 2“
6. „Výrobky z kůže“

7. „Já učitelka“
8. „Břišní tance“
9. „Pečení perníčků“

### **Realizační fáze**

V době od listopadu roku 2016 do března 2017 se zrealizovalo celkem devět těchto aktivit „Moje povolání“. Z výše uvedených realizovaných aktivit na podporu spolupráce jsem vybrala tyto tři:

1. Péče o miminko 1
2. Břišní tance
3. Výrobky z kůže

Bližší seznámení s těmito třemi povoláními, jsem si vybrala proto, že sklídila největší úspěch u dětí, považuji je za nejúspěšnější a jejich průběh byl nejvíce zajímavý a něčím specifický.

#### **1. Péče o miminko**

Již před příchodem maminky s miminkem do třídy jsme si s dětmi na ranním kruhu pověděli, co nás dneska čeká a kdo k nám dneska přijde. Poté jsme si popovídali o pravidlech, která v Kouzelné fazolce máme a o pravidlech bezpečnosti a jak se musíme při návštěvě miminka chovat.

Poté, co maminka přišla s miminkem do třídy, se představila, pověděla nám o sobě základní informace a uvedla jméno dítěte, jehož je maminkou. Uдалa důvod, proč maminka nechodí do práce a co je momentálně její náplní práce. Dále vyprávěla, co se s miminkem dělá, co miminko potřebuje, jak se miminko chová, co ve svém věku umí a naopak neumí. Co papá a pije (pouze mateřské mléko). Do toho se děti samostatně vyjadřovaly k tématu.

Poté se volně přešlo k druhé části představení péče o miminko, kde vše maminka dětem názorně ukázala. Ukázala obsah tašky pro miminko (plínky, oblečení), přebalila miminko ve třídě před dětmi, u čehož děvčátka projevila svými spontánními projevy



nadšení ze situace a podaly si z herní části samy od sebe miminka a snažily se též o jejich svlékání a „přebalování“. Poté maminka položila miminko na zem a jednotlivě děti mohly miminko pohladit a mohly tak navázat s miminkem přímý kontakt.

Po ukončení aktivity následovala volná hra v herně, kde hlavní náplní bylo pokračování „péče o miminko“, kterou děti samy vyžadovaly.

## **2. Břišní tance**

Tento zrealizovaný projekt „Moje povolání“ proběhl ve třídě Zelených fazolek a vybrala jsem si ho hlavně proto, že se jednak jednalo o velmi netradiční povolání, ale i proto, že nemělo po celou dobu až tak pozitivní průběh.

Maminka dítěte se opět nejprve představila, představila i své povolání i dítě, ke kterému patří. Poté, když začala představovat náplň svého povolání (cestování po celém světě), její dítě začalo vyrušovat maminku, ostatní děti, následně plakat a vykřikovat. Ze situace bylo hned jasné, že dítě špatně nese, že je jeho maminka často pryč a že zastupujícím rodičem je tatínek. Celá tato situace se řešila tak, že paní učitelka odvedla po domluvě s maminkou i dítětem dítě do vedlejší třídy, kde si chtělo hrát s malými dětmi a nechtělo jít zpátky za maminkou.

Poté, co maminka dokončila mluvený projev a představu svého povolání, se převlékla do tanečního úboru a nastalo taneční předtančení břišních tanců, které bylo pro obě třídy dohromady a kterého se již dané dítě účastnilo. Po skončení předtančení se děti přidaly a maminka děti učila základy břišních tanců, kterých se účastnili i někteří chlapci. Po ukončení celé akce dané dítě, k němuž maminka patřila, velmi tleskalo a bylo vidět, že počáteční negativismus a smutek je pryč. Naopak v něm převládal pocit radosti a pýchy.

## **3. Výrobky z kůže**

Tento projekt, jsem si vybrala zejména z důvodu, že jej představoval tatínek - mužské pohlaví. Druhý důvod byl také ten, že tatínek si s sebou přinesl cca ročního sourozence dítěte, které do Kouzelné fazolky dochází. Na tohoto sourozence děti velmi dobře reagovaly a některá děvčata se o něj až starala.

Jednalo se o povolání tvorby výrobků z nejrůznějších kůží. Nejprve se tatínek opět představil, představil své povolání a dítě, ke kterému patří. Poté povídal o náplni své práce, ukazoval dětem nástroje, které k práci potřebuje a poté dával dětem osahat kůže nejrůznějších zvířat. Nejzajímavější kůží byla kůže rejnoka, kterého malé děti ani neznaly a zvíře jsme jim musely nejdříve popsat a ukázat jej na obrázku.

Po úvodním povídání o povolání následovalo tvoření náramků z kůže. Každé dítě si vybralo šňůrku z kůže, na kterou navlékalo různě barevné a proděravěné kousky kůže. Tato aktivita byla vhodná i pro nejmenší děti a pomocí ní docházelo k trénování jemné motoriky. Každý si pak náramek navlékl na ruku a radoval se z něho celý den.

V této fázi byly nejvíce aktivní rodiče dětí, jejichž povolání bylo představováno a popisováno. Rodiče sami byli částečně těmi, kdo řídil náplň a průběh samotné realizační fáze projektu. Ale také je tato fáze zároveň ta, do které byly nejvíce zapojovány děti raného a předškolního věku. Ty byly těmi, kdo ovlivňoval průběh projektu a to otázkami, jednáním a chováním po celém trvání realizační fáze. Děti se zapojovaly svými dotazy k povolání, činy, ke kterým docházelo hlavně v druhé fázi - tedy v samotné aktivitě, kde děti pomocí svých schopností a dovedností tvořily, vyráběly výrobky z kůže. Dále se přímo zapojovaly do činnosti tancováním a učením se břišním tancům, experimentováním a pokusům o nápodobu tance, či staráním se o miminko.

### **Evaluační a závěrečná fáze**

U aktivity péče o miminko mne překvapilo, jak děti byly při návštěvě miminka usměrněné a opravdu respektovaly pravidla – byly tiché a velmi pozorné k tomu, co maminka říká. I nejmenší děti, které ve školce téměř nemluví, se přidaly do konverzace se slovy „miminko pláče“, „fuj bobek“ a podobně. Myslím si, že je toto jedna nejhezčích forem spolupráce, protože je velmi důležité, aby děti věděly, jak se k malým dětem mají chovat a učily se tak základy společenského chování již v takto raném věku.

Důležitým přínosem pro děti raného a předškolního věku byly informace, které vypovídaly o tom, co vůbec znamená „mateřská dovolená“. Že se nejedná pouze

o to, že maminka nechodí do práce a je doma s dítětem. Cílem této aktivity byla snaha o co nejbližší přiblížení dětem náplně mateřské dovolené a to vše názornými ukázkami. Z rozhovoru s maminkou vyplynulo, že největším přínosem pro ni bylo přímé navázání kontaktu s ostatními dětmi, se kterými se do té doby pouze „potkávala ve dveřích a slyšela o nich z výpovědí svého dítěte, jako o kamarádech.“

U aktivity břišních tanců se všem nám paním učitelkám velmi ulevilo, když jsme viděly, že počáteční špatná atmosféra se změnila v nadšení a radost dítěte z povolání rodiče. Cílem této aktivity bylo přiblížení dětem netradičního druhu povolání, se kterým většina dětí doposud nepřišla do kontaktu. Povídalo se o tom, v čem spočívá náplň tohoto povolání a v čem je náročné. Z rozhovoru s maminkou, která realizovala tuto aktivitu, vyplynulo, že největším přínosem pro ni byla možnost vstoupit a zasáhnout do kolektivu dětí. Také dále možnost nahlédnout do chodu Kouzelné fazolky a poznat práci s dětmi, navázat bližší kontakty s učitelkami a přirozeně poznat jejich způsob vedení práce s nimi.

U poslední aktivity mohu říci, že co se povídání o povolání týče, tak děti udržely dlouho pozornost a bylo vidět, že na mluvený projev mužského pohlaví nejsou zvyklé. Tatínek měl velmi přirozenou autoritu. Samotná aktivita byla dobře vymyšlená a připravená adekvátně věku dětí. Hlavním cílem této aktivity bylo přiblížení povolání sedláře, které není v dnešní době tak časté a se kterým děti běžně nemají možnost přijít do kontaktu. Dalším cílem bylo přiblížit dětem, co je náplní práce a co je k ní potřebné. Z rozhovoru s tatínkem byl znatelný největší přínos ve „vidění běžného chodu Kouzelné fazolky“ a v možnosti „vidění projevů jeho dítěte“ v tomto prostředí. Dále také možnost se aktivně zapojit do programu a vystoupit před dětmi jakožto někdo, kdo obohacuje jejich vědomosti.

Při této fázi byly naopak nejvíce zapojené učitelky, které měly možnost metodou pozorování reflektovat a evaluovat průběh projektu, zájem dětí a ovlivňovat jej přímými vstupy.

## 10 Výsledky průzkumu a jejich interpretace

Při **výzkumu na Praze 7** byly formulace anketních otázek koncipovány tak, aby bylo podle jejich statisticky zpracovaných výsledků a analýzy možné dospět k zodpovězení výzkumných otázek.

Nejprve respondenti odpověděli na základní informace o nich (viz tabulka č. 2.).

*Tabulka č. 2. – respondenti anketních otázek*

MŠ	Věk respondentů	Dosažené vzdělání	Počet let v praxi	Počet tříd v MŠ	Třída s alternativním programem
1.	50-60	Mgr.	34	2	Ano
2.	30-40	Mgr.	19	7	Ano
3.	60-70	SŠ	46	6	Ne
4.	60-70	Mgr.	30	3	Ne
5.	40-50	SŠ	17	3	Ne
6.	30-40	SŠ	20	11	Ne
7.	30-40	Ing.	9	5	Ne
8.	50-60	SŠ	27	5	Ne
9.	30-40	Bc.	12	3	Ne

*(Zdroj: výsledky výzkumu na Praze)*

Ze zjištění výsledků je patrné, že informace o respondentech z jednotlivých mateřských škol, ve kterých respondenti působí, jsou velmi rozdílné a to ve všech oblastech.

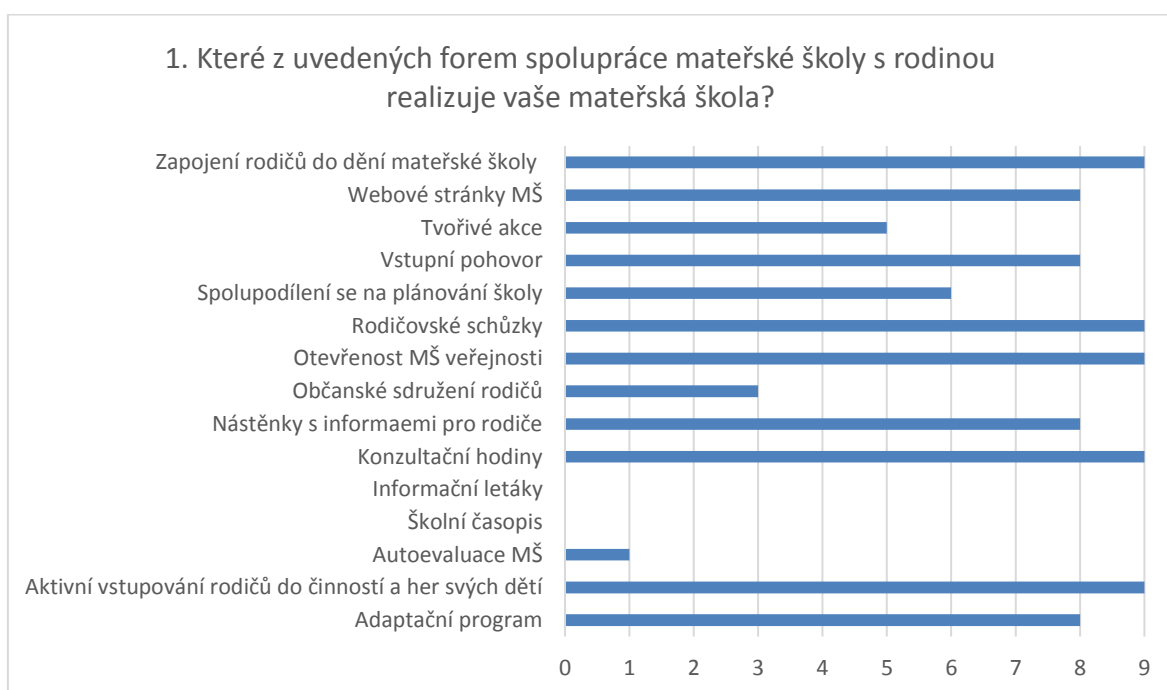
Z výsledků je také patrné, že dvě mateřské školy z uvedených, mají ve své koncepci alternativní program. Dva respondenti, kteří odpověděli ne, však tuto otázku doplnili o další informaci. Jeden respondent uvedl, že jejich mateřská škola má vzdělávací program pro nadané děti s Mensou a druhý respondent uvedl, že ačkoliv nejednají podle alternativního programu, využívají Montessori pomůcek.

### **1. Které z uvedených forem spolupráce mateřské školy s rodinou realizuje vaše mateřská škola? (realizujete-li ještě jiné formy spolupráce, prosím, v otázce č. 2. uveďte, jaké).**

Na tuto otázku jsem využila již zmíněnou kategorizaci dle Syslové (2015). Cílem položené otázky bylo zjištění různých realizovaných forem spolupráce na Praze 7. Z výsledků

vyplývalo, že nejčastěji realizovanými formami spolupráce jsou: zapojení rodičů do dění mateřské školy formou akcí, rodičovské schůzky, otevřenost mateřské školy veřejnosti, konzultační hodiny a aktivní vstupování rodičů do činností a her svých dětí. Tyto formy spolupráce realizují všechny mateřské školy na Praze 7, jejichž respondenti se účastnili mého výzkumu. Naopak formy spolupráce jako jsou informační letáky či školní časopis, nevyužívá žádná z uvedených mateřských škol. Autoevaluaci mateřské školy uvedl jeden respondent, který tuto formu spolupráce uvedl i do otázky č. 2. u které uvedl tzv. dotazníky spokojenosti pro rodičovskou veřejnost.

Tabulka č. 3. – 1. Anketní otázka



(Zdroj: výsledky výzkumu na Praze)

## 2. Naše mateřská škola realizuje ještě tyto formy spolupráce s rodinou:

Na tuto otevřenou otázku respondenti uvedli celkem pouze pět jiných aktivit na podporu spolupráce s rodinou, než ty, které jsou zahrnuty v mnou vytvořeném seznamu spolupráce, jehož inspirací mi byla Syslová (2015). Uvedenými dalšími aktivitami na podporu spolupráce respondenti uvedli:

- První středa v měsíci, kdy je zahrada mateřské školy otevřena pro rodiče a děti,

- čtecí odpoledne, kdy mohou rodiče přijít do mateřské školy a číst s dětmi knížky,
- připravovaná veřejná školní knihovna,
- ukázkové hodiny pro rodiče,
- dotazníky spokojenosti pro rodičovskou veřejnost.

K posledním třem mi respondenti více informací neposkytli.

Cílem této otázky směřuji k faktu, že existují i takové formy spolupráce, které jiné mateřské školy nemusí znát, jelikož si je daná mateřská škola mohla vymyslet. Otevírám tím tedy takzvanou neomezenost ve smyslu toho, že mateřské školy mohou realizovat jakékoliv formy spolupráce, ač třeba i někdy až netradiční.

### **3. Které formy spolupráce s rodinou z výše uvedených, považujete za nejvíce efektivní a jaký význam má pro předškolní dítě?**

Ze zjištění výsledků je patrné, že za nejefektivnější formu spolupráce mateřské školy s rodinou, považují respondenti zapojení rodičů do dění mateřské školy, jejichž důvodem je: „Radost dětí z příprav akce a také vystoupení pro rodiče, které bývá doprovodným prvkem této formy spolupráce.“ Tuto formu spolupráce uvedlo celkem 7 respondentů.

Druhou nejefektivnější formou spolupráce, jsou podle šesti respondentů rodičovské schůzky, ke kterým respondenti uvedli: „Děti toho samy svým rodičům moc neřeknou, tak mají rodiče alespoň přehled o všem, co se v mateřské škole děje a bude dít a mohou tak na dění v mateřské škole navázat s prací i doma.“

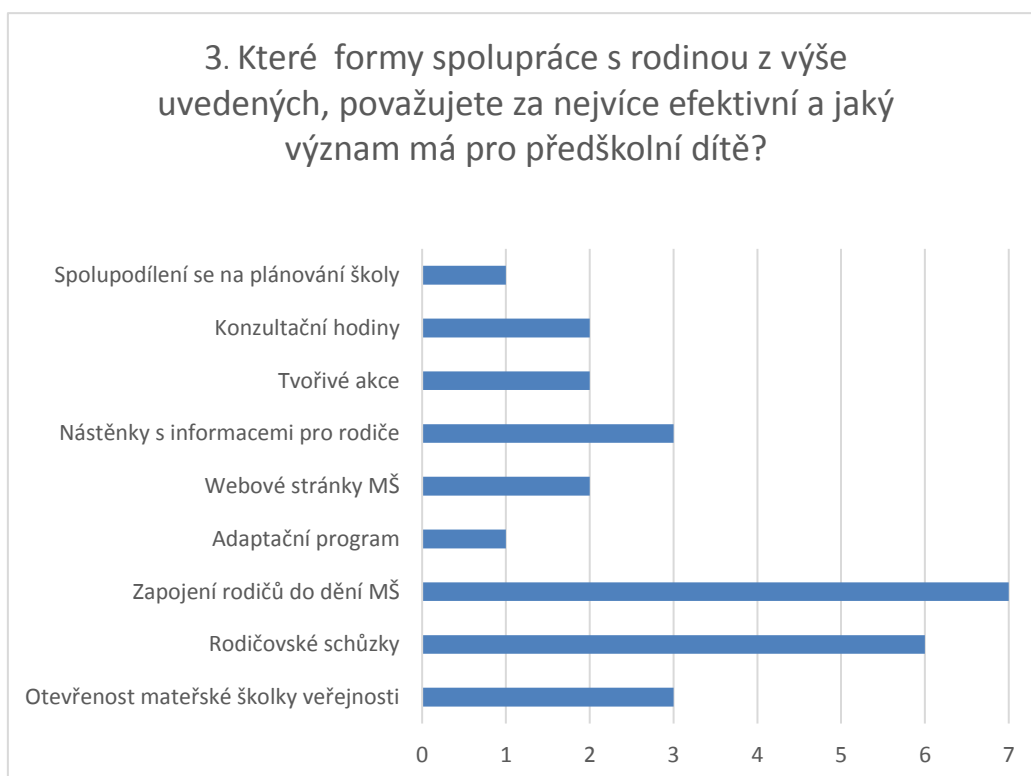
Třetí formou spolupráce, kterou považují tři respondenti za nejvíce efektivní, jsou nástěnky s informacemi pro rodiče a otevřenost mateřské školy pro veřejnost. Tuto otázku respondenti nikterak nedoplňli.

Dalšími formami spolupráce uvedenými jako nejvíce efektivní, jsou konzultační hodiny, webové stránky mateřské školy a tvořivé akce. Tyto formy spolupráce uvedli celkem dva respondenti. K tvořivým akcím uvedl jeden z respondentů doplňující informaci: „Výtvarné dílny na tvoření rodičů s dětmi jsou efektivní z důvodu snadnějšího navázání dobrých

vzájemných vztahů mezi mateřskou školou a rodiči. Pokud tento vztah funguje na vzájemné respektující spolupráci, dítě cítí dobré zázemí, důvěru a bezpečí.“

Poslední formou spolupráce označenou jako velmi efektivní, je adaptační program a spolupodílení se na plánování školy. Každou z těchto forem spolupráce uvedl jeden respondent. K adaptačnímu programu uvedl respondent doplňující informaci takovou, že: „Díky postupné adaptaci na nové prostředí a režim se může předcházet stresování dětí.“

Tabulka č. 4. – 3. Anketní otázka

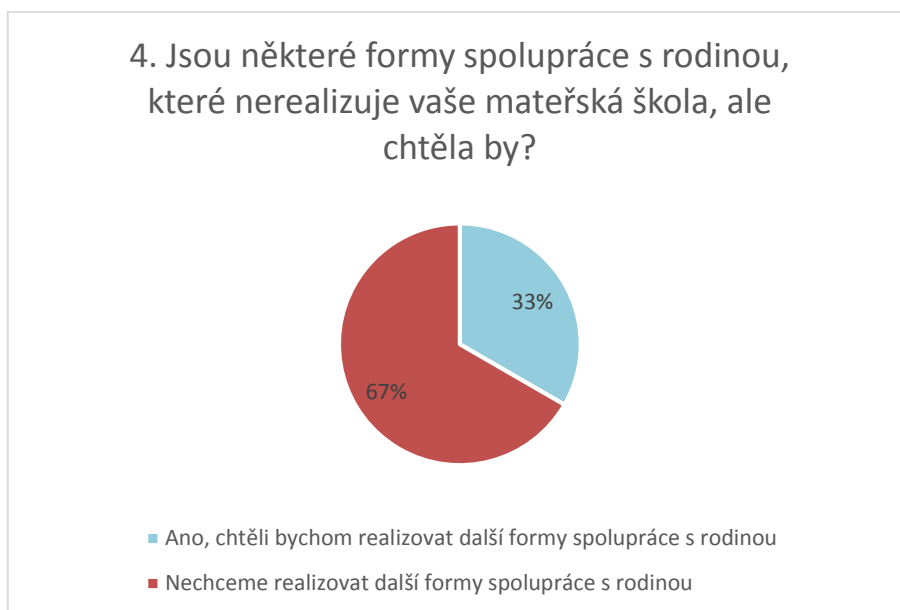


(Zdroj: výsledky výzkumu na Praze)

#### 4. Jsou některé formy spolupráce s rodinou, které nerealizuje vaše mateřská škola, ale chtěla by?

Smyslem této otázky je zjištění, zda jsou respondenti spokojeni s četností realizovaných aktivit na podporu spolupráce mateřské školy s rodinami. Z výsledků je patrné, že celkem šest respondentů z devíti je spokojeno s četností realizovaných aktivit na podporu spolupráce s rodinou a nechtěli by další aktivity na již zmiňovanou spolupráci dál realizovat. Naopak tři respondenti uvedli, že mají zájem o realizaci dalších aktivit na podporu spolupráce.

Graf č. 1. – 4. Anketní otázka



(Zdroj: výsledky výzkumu na Praze)

**5. Které další formy spolupráce s rodinou byste chtěli realizovat jako mateřská škola? (pokud jste na předešlou otázku odpověděli ne, prosím, přeskočte tuto otázku).**

Pomocí této otázky jsem chtěla zachytit, zda respondenti, kteří uvedli v předešlé otázce ano, tedy: „Chtěli bychom realizovat další formy spolupráce s rodinou“, přemýšlí o konkrétních formách spolupráce, které by jako mateřská škola mohli realizovat, či jde pouze o obecný názor respondentů.

Výsledkem odpovědí respondentů bylo zjištění, že první respondent neuvedl žádné další formy spolupráce. Naopak tomu bylo u druhého a třetího respondenta, kteří uvedli tyto níže uvedené formy spolupráce, jakožto podnět pro tvorbu další formy spolupráce s rodinou:

- Setkávání neformálního typu,
- pořádání akcí samotnými rodiči pro mateřskou školu,
- vzdělávání rodičů (různé přednášky, diskuze, semináře aj.).

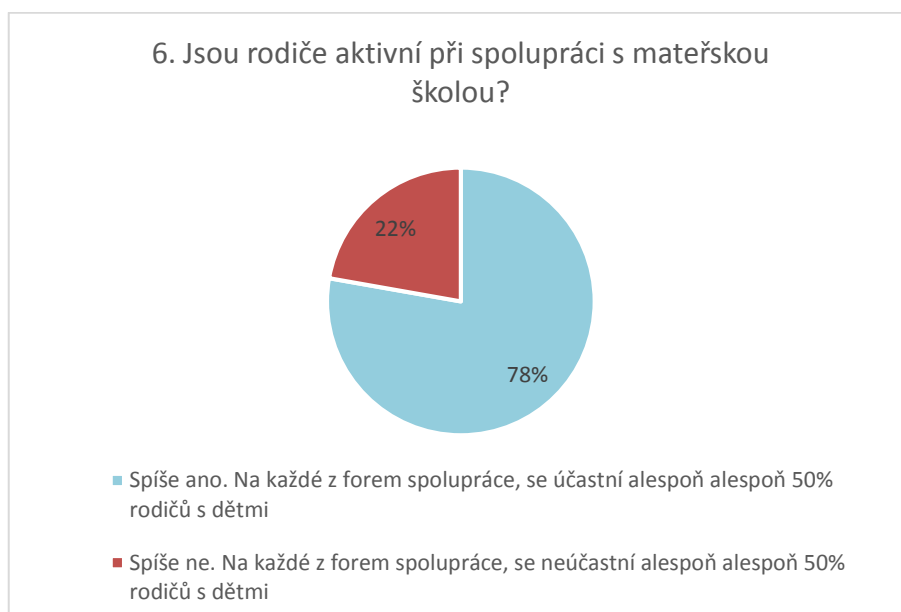


Tyto uvedené formy spolupráce byly doplněny poznámkou jednoho z respondentů: „Hledáme možnosti, jak efektivně další spolupráci uchopit a rozvíjet.“

## 6. Jsou rodiče aktivní při spolupráci s mateřskou školou?

Cílem této otázky bylo zjištění míry aktivity rodičovské veřejnosti při aktivitách podporujících spolupráci s mateřskou školou z pohledu respondentů. Na tuto otázku uvedlo sedm respondentů odpověď, že na každé z forem spolupráce, se účastní alespoň 50 % rodičů s dětmi. Naopak dva respondenti uvedli, že v jejich mateřské škole rodičovská veřejnost tak aktivní není, jelikož na žádné z forem spolupráce se neúčastní alespoň 50 % rodičů s dětmi.

Graf č. 2. – 6. Anketní otázka



(Zdroj: výsledky výzkumu na Praze)

V **analýze projektu** jakožto zjištění efektivity uvádím fakt, že v době od poloviny listopadu 2016 do března 2017 se na tomto projektu podílelo již devět rodičů, díky kterým byly realizovány aktivity jakožto součást projektu „Moje povolání“. Překvapilo mne, jaký je o tento projekt zájem ze strany rodičovské veřejnosti, ačkoliv zpočátku byl doprovázen obavami a strachem vystoupit před kolektiv dětí. S podporou a naší pomocí, se vždy rodiče aktivně zapojí a nakonec jsou rádi, že se projektu účastnili. V současnosti se již plánují další

Dále pomocí druhé výzkumné otázky (viz kapitola 10.1 Shrnutí) mohu odpovědět, jaký vliv měla realizace projektu „Moje povolání“ na všechny zúčastněné aktéry.

## **10.1 Shrnutí**

Na základě vyhodnocení anketních otázek a analýzy projektu „Moje povolání“, mohu zodpovědět výzkumné otázky:

### **1. Jaké jsou nejčastější formy spolupráce s rodinami v mateřských školách na Praze 7?**

- Zapojení rodičů do dění mateřské školy formou akcí,
- rodičovské schůzky,
- otevřenost mateřské školy veřejnosti,
- konzultační hodiny,
- aktivní vstupování rodičů do činností a her svých dětí.

Tyto formy spolupráce realizuje všech devět mateřských škol na Praze 7, jejichž respondenti se účastnili mého výzkumu. Celkový počet mateřských škol, které jsou v rejstříku škol a školských zařízení na Praze 7, činí jedenáct.

### **2. Co přináší tvorba projektu „Moje povolání“ zúčastněným aktérům po stránce sociální?**

Ke zpracování odpovědi jsem použila techniku přímého pozorování a nestrukturovaných rozhovorů s rodiči, dětmi a učitelkami.

Zúčastněnými aktéry projektu „Moje povolání“ byli:

- Děti docházející do Kouzelné fazolky,
- rodiče dětí, které dochází do Kouzelné fazolky,
- učitelky a ředitelka Kouzelné fazolky.

**Dětem docházející do Kouzelné fazolky** byla největším přínosem jejich obohacená sociální stránka. Jak jsem již podrobně uvedla ve výsledcích průzkumu, z pozorování bylo viditelné, že děti, jejichž rodiče realizovali projekt „Moje povolání“, se dostaly nenásilnou

a přirozenou formou do centra pozornosti. Tyto děti pak měly vždy pocit důležitosti a jedinečnosti, a to jak před kolektivem ostatních dětí, tak před samotnými učitelkami. To jsem z pohledu učitelky a za pomoci pozorování považovala za nejočividnější. Ostatní děti oslovovaly dané dítě s tím, že právě jeho rodič dnes přijde do Kouzelné fazolky, či ono dítě na tento fakt samo poukazovalo. Z těchto dětí pak byla viditelná „zdravá pýcha a hrdost“ na rodiče, který vstoupil do třídy a povídal o svém povolání. Ve všech případech rodiče dětí, kteří realizovali aktivitu „Moje povolání“, své dítě zaměstnali a zapojili ho do průběhu aktivit.

Dalším přínosem v sociální oblasti pro děti raného a předškolního věku docházejících do Kouzelné fazolky vidím hlavně v tom, že se děti dozvěděly o tématu povolání, konkrétní informace o nich, a to nenásilnou a netradiční formou, než pouze formou povídání si o povoláních na ranním kruhu.

Děti se také dozvěděly nejrozumnější informace o netradičních formách povolání (např.: břišní tance či práce s kůží), ke kterým by v běžném provozu Kouzelné fazolky neměly možnost.

Dalším přínosem v sociální stránce dítěte bylo viditelné, že děti nebraly rodiče, kteří realizovali projekt „Moje povolání“ v prostředí Kouzelné fazolky již pouze jako cizí osobu. Dokonce i po ukončení projektu a s odstupem času, braly děti tyto rodiče jako „tu osobu, která byla v Kouzelné fazolce a vyprávěla dětem o tom, jak se mají správně čistit zoubky, nebo je tato osoba učila tancovat.“ Tím se dostávám k dalším zúčastněným aktérům.

**Rodiče dětí, které dochází do Kouzelné fazolky,** jsem na základě rozhovorů vyhodnotila jako největší přínos v sociální oblasti samotného vcítění se do role učitele, možnost vstoupení do kolektivu dětí, se kterými rodiče navazovali kontakty nejen při samotné tvorbě projektu, nýbrž i po jeho skončení.

**Učitelkám a ředitelce Kouzelné fazolky** bylo největším přínosem v sociální oblasti samotné navázání kontaktu s rodiči dětí a také přímá komunikace s jednotlivými rodiči. Dále také v již zmíněném „umění ocenit práci a snahu“ a to jak ze strany učitelů k rodičům

dětí, kteří odvážně vstoupili do třídy jakožto někdo, kdo mluví směrem ke kolektivu dětí, tak i naopak ocenění rodičů práci a snahu učitele.

## 11 Diskuse

Zodpovězení na výše uvedené výzkumné otázky mě vedou k zamyšlení, že spolupráce předškolních institucí s rodinou je, a zajisté i v budoucnu bude, velmi aktuálním a diskutovaným tématem.

Možnosti sledovat aktivity na podporu spolupráce, provádět nestrukturované rozhovory s účastněnými aktéry a následně je analyzovat, mi pomohlo nejvíce ve vcítění se a pochopení rodičů, kteří se jakožto odvážlivci odhodlali přímo podílet na chodu Kouzelné fazolky a čímž došlo k utvoření bližšího vztahu s rodiči, budování hlubšího vztahu, důvěry a pochopení.

Při analýze dat jsem došla k závěru, že opravdu „co mateřská škola, to originalita.“ V každé mateřské škole upřednostňují jiné formy spolupráce. Některé mateřské školy považují za efektivní něco, co jiná mateřská škola naopak ani nerealizuje. To je jeden z důvodů, proč je každá mateřská škola svým způsobem originální, jedinečná a proč si za ní rodič dítěte stojí a proč si ji rodič dítěte vybral.

Při komunikaci s ředitelkami mateřských škol na Praze 7 se mi dostávalo nejen zpětné vazby, ale dokonce byly takové reakce, kdy mi paní ředitelka jisté mateřské školy na Praze 7 děkovala za vznesené anketní otázky, díky nimž se zamyslela nad tématem, nad kterým se doposud takhle nikdy neuvažovala. „Ať už se mi dostane do ruky dotazník, či anketní otázky, odpověď na ně mi zabere vždy několik minut. Avšak tyhle otázky mě dohnaly k takovému zamyšlení se nad tímto tématem, nad kterým jsem doposud a za léta své praxe nikdy takhle komplexně neuvažovala a nepřemýšlela nad nimi. Které formy spolupráce jsou nejvíce efektivní a které naopak ne, mne přivádí k zamyšlení a do budoucna možná i k závěrům a jejich řešení. Za to, Vám studentko děkuji.“

Když jsem vymýšlela anketní otázky pro ředitelky mateřských škol na Praze 7, nenapadlo by mne, že nejen já budu velmi obohacena, ale naopak že budu i já ta, která obohatí mateřské školy. Za to jsem velmi ráda a těší mne, že nejen mně se dostalo pomoci, ale že tomu tak bylo i u mnou oslovených mateřských škol pro vyplnění anketních otázek.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit fakt, ve kterém Králíková, Nečesaná (1985 s. 64-67) uvádí jednu z kolektivních forem spolupráce v průběžné společné výchovné činnosti,

a to výstavu dětských prací, při které bývá hlavním záměrem poukázat na vývojový posun ve výtvarné a pracovní činnosti dětí. Rodiče často srovnávají práce ostatních dětí, které je mnohdy iniciuje v tvoření s dětmi i doma, což považují také jako dobrý způsob nezáměrné spolupráce s rodinou.

Uvádím také jedno doporučení. Tím by měla být snaha o zařazení tvorby projektu do témat a aktuálního programu týdne, který zrovna v Kouzelné fazolce probíhá. Není vždy jednoduché skloubit časové možnosti rodičů s programem Kouzelné fazolky, ale zároveň si myslím, že pro celkovou ucelenost týdenního programu by bylo lepší, když by tato dvě hlediska byla v souladu.

Také bych ráda uvedla fakt vztahující se k jednomu z mých teoretických východisek pro analýzu projektu zaměřeného na aktivní vstupování rodičů do her a činností svých dětí, kde Syslová a kol., uvádějí tento fakt: *„Učitelé často umožňují rodičům vstup do tříd pouze na vyžádání s tím, že nechtějí, aby byla jejich práce sledována. Není však důvod obávat se kritiky ze strany rodičů, pokud učitelé vykonávají svoji práci zodpovědně a dovedou si ji profesionálně obhájit.“* (Syslová a kol., 2015, s. 237). Podle mého názoru je důležité si tento fakt uvědomit. Pedagogický proces nikdy není zcela bezchybný. Nebýt některých malých nedokonalostí, tak se nemáme my učitelky proč a jak zlepšovat. Někdy díky jistým překážkám, mohou rodiče vidět lidskost učitele a naopak oceňovat kvalitu jeho působení. Nejvíce tomu odpovídá výpověď jednoho z rodičů na vzniklou situaci při jedné z aktivit probíhajícího projektu: *„Já Vás obdivuju, že máte takovou trpělivost. A to nejen s tím mým raubířem, ale rovnou s celou třídou takovýchto dětí.“*

## 12 Závěr

Bakalářská práce se snaží analyzovat různé formy spolupráce s rodinami. Samotným jádrem teoretické části jsou rozpracovaná témata výchovy dítěte v rodině, výchovné styly, socializace a adaptace dítěte, vliv komunikace a klimatu na spolupráci mateřských škol s rodinami. Samostatná kapitola pak pojednává o možnostech spolupráce předškolních institucí s rodinou, na kterou navazuje praktická část, která se těmito možnostmi spolupráce zabývá. Ve výzkumné části byly stanoveny výzkumné otázky. K hledání odpovědí jsem dospěla pomocí vyhodnocení anketních otázek a analýzy projektu.

Na základě praktické části, byla metodou anketních otázek analyzována a následně vyhodnocena četnost, efektivita realizovaných aktivit na podporu spolupráce mateřských škol s rodinami na Praze 7. Dále byla analyzována spokojenost respondentů s realizovanými aktivitami a také míra aktivního zapojení rodičovské veřejnosti do spolupráce s mateřskou školou, z pohledu respondentů. Na základě analýzy projektu byla dokumentována přípravná, realizační i evaluační fáze netradiční formy spolupráce s rodinou, která byla realizována ve vybrané předškolní instituci na Praze 7.

Ukázalo se, že nejčastějšími formami spolupráce mateřských škol s rodinami na Praze 7 jsou aktivity zaměřené na zapojení rodičů do dění mateřské školy formou akcí, rodičovské schůzky, otevřenost mateřské školy veřejnosti, konzultační hodiny a také aktivní vstupování rodičů do činností a her svých dětí. Tyto formy spolupráce uvedlo všech devět mateřských škol, které se účastnily výzkumu, z celkových jedenácti mateřských škol na Praze 7, které jsou v rejstříku škol a školských zařízení. Naopak formu spolupráce s rodinou za pomoci informačních letáků a školních časopisů, nerealizuje ani jedna z oslovených mateřských škol.

Z výsledků anketních otázek také vyplynulo, že v sedmi mateřských školách z celkových devíti je na každé z realizovaných forem spolupráce s rodinou přítomných alespoň 50 % přítomných rodičů se svými dětmi.

Za nejefektivnější formu spolupráce označili respondenti zapojení rodičů do dění mateřské školy.

Na realizaci projektu „Moje povolání“ se od poloviny listopadu roku 2016 do března roku 2017 podílelo celkem devět rodičů, díky kterým byly realizovány jednotlivé aktivity jakožto součást projektu.

Největším přínosem tvorby projektu byla pro děti předškolního věku realizační fáze, pomocí které se děti dozvěděly o různých, i netradičních povolání, o kterých by se bez realizace projektu ani nemusely dozvědět. Obrovský přínos realizovaného projektu měl vliv na sociální stránku dítěte, která byla obohacena. Děti za pomoci ní získaly nové zkušenosti a z jednotlivých realizovaných aktivit si odnesly různé prožitky a vědomosti.

Z pohledu předškolní instituce, ve které byl realizován projekt na podporu přímé spolupráce s rodiči, měli rodiče možnost přímo, přirozeně a nenásilnou formou nahlédnout do chodu Kouzelné fazolky. Dále také docházelo ke zmiňovanému uznání a oceňování práce druhé strany, díky kterému také došlo k vytvoření hlubších vztahů mezi rodiči, dětmi i učitelkami.

Tvorba této práce byla zároveň i přínosem pro mateřské školy na Praze 7, které díky zodpovězení na anketní otázky, byly vedeny k sebereflexi a autoevaluaci forem spolupráce, které realizují. Tato práce by však měla být i jakýmsi vodítkem jak pro učitele, kteří se věnují výchově a vzdělávání předškolních dětí, tak i pro rodiče dětí, které mají své děti v předškolních institucích.

Rodiče dětí z Kouzelné fazolky se díky realizovanému projektu nebojí aktivního vstupování do činností a her svých dětí, v čemž vidím největší přínos pro rodičovskou veřejnost. Naopak já, jakožto učitel začátečník, se díky realizaci projektu a s tím související přímým zapojováním rodičů dětí do fungování Kouzelné fazolky, nebojím jakékoliv komunikace či spolupráce s jednotlivými rodiči. Dále pozoruji, že teoretickou část mé práce, vnímám v pedagogickém procesu a v přímé komunikaci a spolupráci s rodiči již mnohem více, než před psaním této práce.



### 13 Seznam použitých informačních zdrojů

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KRÁLÍKOVÁ, Marie a Jarmila NEČESANÁ. *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Knihy pro rodiče (SPN).

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 9788024708706.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-898-7.

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.

SYSLOVÁ, Zora a Veronika NAJVAROVÁ. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*. 2012, **22**(4), 26.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

### **Elektronické zdroje**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>

Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Rejstřík škol a školských zařízení. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>

## **14 Seznam příloh**

Příloha 1 – RVP PV, kapitola č. 7.7 Spoluúčast rodičů

Příloha č. 1. - RVP PV, kapitola č. 7.7 Spoluúčast rodičů

Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- *„Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*
- *Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.*
- *Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.*
- *Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*
- *Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.*
- *Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“ (RVP PV 2017, 34-35).*